Ensinar ALEMÃO no BRASIL

Percursos e Procedimentos

Catarina Portinho-Nauiack
Ruth Bohunovsky
Virgínia Wruck
Organizadoras

GOETHE-INSTITUT CURITIBA
Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PARFOR
Editora UFPR

Ensinar ALEMÃO no BRASIL

Percursos e Procedimentos

Reitor
Ricardo Marcelo Fonseca

Vice-Reitora
Graciela Inês Bolzón de Muniz

Pró-Reitor de Extensão e Cultura
Leandro Franklin Gorsdorf

Diretor da Editora UFPR
Rodrigo Tadeu Gonçalves

Vice-Diretor da Editora UFPR
Alexandre Nodari

Conselho Editorial que Aprovou Este Livro
Allan Valenza da Silveira
Claudio Jose Barros de Carvalho
Cristina Gonçalves de Mendonça
Eleusis Ronconi de Nazareno
Fernando Cerisara Gil
Marcos Alexandre dos Santos Ferraz
Sonia Maria Breda

Ensinar ALEMÃO no BRASIL

Percursos e Procedimentos

Catarina Portinho-Nauiack
Ruth Bohunovsky
Virgínia Wruck
Organizadoras

GOETHE-INSTITUT CURITIBA
Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PARFOR
Editora UFPR

© Catarina Portinho-Nauiack, Ruth Bohunovsky e Virgínia Wruck (Orgas.)

Coordenação editorial
Rachel Cristina Pavim

Preparação
Cristiane Gonçalves Bachmann

Revisão
Cristiane Gonçalves Bachmann e Francisco Roberto Szezech Innocêncio

Projeto gráfico, capa e editoração eletrônica
Rachel Cristina Pavim

Série Pesquisa, n. 383

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. SISTEMA DE BIBLIOTECAS.
BIBLIOTECA CENTRAL. COORDENAÇÃO DE PROCESSOS TÉCNICOS.

E59 Ensinar alemão no Brasil [recurso eletrônico]: percursos e procedimentos / Catarina Portinho-Nauiack, Ruth Bohunovsky, Virginia Wruck, organizadoras. – Dados eletrônicos. – Curitiba: Ed. UFPR, 2020.
1 arquivo [474 p.] : il. – (Série pesquisa, n. 383).

Vários autores.
Inclui referências.
e-ISBN 978-65-87448-29-9

1. Língua alemã - Estudo e ensino - Brasil. 2. Língua estrangeira - Estudo e ensino. I. Portinho-Nauiack, Catarina, 1985- . II. Bohunovsky, Ruth, 1972- . III. Wruck, Virginia Conde Moraes, 1988- . IV. Título. V. Série.

CDD: 438.24
CDU: 803.0-3=690

Bibliotecário: Arthur Leitis Junior - CRB 9/1548

e-ISBN 978-65-87448-29-9
Ref. 1016

Direitos desta edição reservados à

Editora UFPR
Rua Ubaldino do Amaral, 321
80060-195 - Curitiba - Paraná - Brasil
www.editora.ufpr.br
editora@ufpr.br

2020

Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Sumário

Apresentação / 9

Parte I

Percursos

Ensino orientado para a ação e o letramento crítico: interfaces possíveis / 15

Dörthe Uphoff

Alemão no Brasil: demanda evidente, oferta viável? / 31

Giovanna Lorena Ribeiro Chaves e Paulo Astor Soethe

Alemão como oportunidade: formação, qualificação e desenvolvimento profissional de graduados em Letras Alemão no Brasil / 53

Paul Voerkel

Ensino de alemão na Educação Infantil / 75

Karen Pupp Spinassé

O multi- e o plurilinguismo na formação docente no Brasil: uma experiência na área de alemão como língua estrangeira / 93

Gabriel Caesar Antunes dos Santos Bein

A segunda licenciatura em Letras Alemão – Parfor/UFPR: Relato sobre a formação de professores multidisciplinares, plurilíngues, cidadãos / 107

Catarina Portinho-Nauiack, Paulo Astor Soethe e Sibele Paulino

Ensino e aprendizagem de alemão como língua estrangeira na Universidade Federal do Paraná / 129

Giovanna Lorena Ribeiro Chaves

Componentes para a formação de professores e professoras de alemão na UFSC e o ensino de alemão na mesorregião da Grande Florianópolis / 147
Gabriel Teixeira

Parte II

Procedimentos

Materiais, Conteúdos Didáticos e Novas Tecnologias

In der Kürze liegt die Würze! Curtas-metragens no ensino de alemão como língua estrangeira / 173
Franziska Lorke e Thiago Viti Mariano

Materiais autênticos no ensino de línguas: novas discussões sobre um conceito antigo / 197
Norma Wucherpfennig

"Alemão para brasileiros com João Ubaldo Ribeiro em Berlim": uma revisitação ampliada / 215
Catarina Portinho-Nauiack

Literatura no ensino de línguas estrangeiras e a dimensão discursiva da linguagem / 233
Maria Carolina Moccellin de Farias

A Internet e o ensino de alemão como língua estrangeira no Brasil: um capítulo na (r)evolução didática tecnológica / 253
Adriana Schlenker

As características linguísticas da comunicação via WhatsApp: um estudo empírico e reflexões didáticas para o contexto brasileiro de ensino de alemão como língua estrangeira / 271
Jan Gißke, tradução de Gabriel Bein

Tradução e Linguística Comparada

Mediação linguística na aula de língua estrangeira: mais do que apenas tradução / 295
Jenny Fischer, tradução de Gabriel Bein

Refletindo sobre língua e cultura por meio da tradução no ensino de alemão como língua estrangeira / 311
Carolin Marcon, tradução de Virgínia Wruck

Tradução e aprendizagem cultural: um estudo de caso / 327
Virgínia Wruck

Comparando os idiomas alemão e português: identificação de semelhanças gramaticais no ensino de alemão como LE / 345
Tom Reipschläger

Anúncios de cosméticos e de produtos de higiene na Alemanha e no Brasil: uma análise de linguística comparada / 365
Elisabeth Maier

Cultura, discursos e narrativas

Narrativas orais biográficas de estudantes brasileiros de alemão como língua estrangeira: uma pesquisa empírica / 385
Luise Peters, tradução de Virgínia Wruck

Aprendizagem cultural na aula de alemão como língua estrangeira: reflexões sobre o padrão de interpretação de *Heimat* e seu tratamento como temática de sala de aula através de letras de músicas / 405
Nina Krusche, tradução de Catarina Portinho-Nauiack

Discursos da memória no ensino cultural de alemão: o exílio de língua alemã no Brasil (1933-1945) mediante redes textuais / 421
Rebecca Wielsch

Wohngemeinschaften e seu processo seletivo no ensino de alemão no Brasil / 445
Franziska Schwantuschke

Anexo 1 / 461

Sobre os autores / 465

Apresentação

Já no lançamento do livro *Ensinar alemão no Brasil: contextos e conteúdos*, em 2011, defendíamos que, ao refletir sobre o ensino de uma língua estrangeira, devemos sempre levar em consideração tanto o contexto específico em que esse ensino se realiza, quanto o público-alvo ao qual ele se dirige. Nove anos depois, continuamos convictas de que é imprescindível orientar a prática docente pelo grupo-alvo (*Zielgruppenorientierung*). Os trabalhos reunidos neste novo livro são exemplos da relevância desse olhar para o contorno sociocultural em que se ensina um idioma, especificamente a língua alemã, abrangendo discussões tanto em nível teórico quanto prático. Sob essa perspectiva, reunimos trabalhos que abordam diversos assuntos relacionados ao ensino de alemão no contexto brasileiro e que, certamente, poderão subsidiar discussões no âmbito da formação de professores dessa língua no Brasil, assim como reflexões sobre a realidade dos docentes em sala de aula, promovendo, assim, o diálogo entre a teoria e a prática.

Como apontam alguns dos autores que contribuíram para esta coletânea, nos últimos anos o interesse pela língua alemã aumentou, mas o seu ensino tem enfrentado também diferentes desafios. Diante de novos cenários – que incluem novas chances e novos obstáculos –, é preciso refletir sobre os percursos que o ensino de alemão vem seguindo, sobre os conteúdos a serem lecionados e os procedimentos didáticos adequados. E, para todos nós, é sem dúvida relevante estabelecer diálogo com outros profissionais da área de Alemão no Brasil, para pensarmos, atuarmos e crescermos juntos. Com vistas a impulsionar o intercâmbio de ideias e experiências entre os diversos especialistas do campo da didática do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, o presente livro reúne uma grande variedade de linhas de pesquisa e objetos de estudo, que poderão servir como ponto de partida para repensamos coletivamente os passos futuros para chegarmos a um ensino mais bem-sucedido.

Se no livro de 2011 conseguimos reunir trabalhos de diversos estudiosos brasileiros da área de alemão como língua estrangeira (LE), neste

novo volume apresentamos não apenas estudos de especialistas já renomados do universo acadêmico do país, mas também contribuições de um grande número de egressos do mestrado bilateral com ênfase em alemão como LE, mantido pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) em colaboração com a Universidade de Leipzig (UL), desde 2009. Mais de trinta brasileiros e alemães já defenderam suas dissertações no âmbito desse programa, obtiveram seus títulos de mestre[1] e prosseguiram, boa parte deles, sua vida acadêmica em diversas instituições nacionais ou estrangeiras. Como aponta, por exemplo, Paul Voerkel em seu capítulo neste livro, realizar uma pós-graduação é um passo importante para todo professor, não apenas para a formação pessoal e para aumentar as próprias chances profissionais, mas também para elevar a qualidade de ensino. Duas das organizadoras deste volume – Catarina Portinho-Nauiack e Virgínia Wruck – foram alunas desse programa bilateral, cumpriram seus créditos parte na UFPR, parte na UL, defenderam suas dissertações e hoje atuam, respectivamente, como docente e como pesquisadora na UFPR. Esses dez anos de sucesso acadêmico em nível internacional se refletem na presente publicação, que inclui 12 trabalhos diretamente resultantes de pesquisas realizadas nesse curso de pós-graduação, o qual representa, em nível nacional, um dos maiores e mais bem conceituados centros de produção acadêmica voltada à didática do idioma alemão.

Juntar trabalhos de renomados pesquisadores de diversas instituições brasileiras, de um lado, e de jovens pesquisadores geralmente muito ativos na prática de ensino em sala de aula, de outro lado, parece-nos resultar num diálogo muito enriquecedor para ambos os lados e, assim esperamos, para as leitoras e os leitores. Podemos apresentar, assim, um amplo panorama sobre temas, problemas, desafios, soluções e sugestões ligados ao ensino de alemão como LE no Brasil.

Na primeira parte do livro, que chamamos de "Percursos", os trabalhos assumem uma perspectiva ampla, com temas de natureza geral. Num primeiro momento, Dörthe Uphoff aborda a relevância do letramento crítico – um conceito retomado em outros trabalhos do livro – e aponta possíveis interfaces com o conceito de ensino orientado para a ação. Outros textos – como o capítulo de Paulo Soethe e Giovanna Chaves e as contribuições de Paulo Voerkel e de Gabriel Teixeira – oferecem um panorama atual e abran-

1 Todos os alunos desse mestrado bilateral, independentemente de terem ingressado pela UFPR ou pela UL, passam dois semestres na sua universidade de origem e mais dois na instituição parceira, podendo, assim, vivenciar experiências teóricas e práticas em relação ao ensino de alemão, tanto na Alemanha quanto no Brasil. Cumpridos os créditos e defendida a dissertação, eles recebem diplomas das duas instituições.

gente da situação de ensino e aprendizagem de alemão no Brasil, no que diz respeito tanto à demanda por parte de (potenciais) aprendizes e às instituições de ensino e de formação de professores, quanto ao campo de políticas educacionais para línguas estrangeiras no nosso país. O ensino de alemão na educação infantil – um cenário cada vez mais presente no âmbito escolar – é o tema do artigo de Karen Pupp Spinassé, enquanto Gabriel Bein discorre sobre o papel do multilinguismo na formação do professor. Ainda dessa primeira parte consta um capítulo que oferece uma retrospectiva sobre as experiências, os desafios e os ganhos de uma oferta especial no âmbito da formação docente: "A segunda licenciatura em Letras Alemão – Parfor/UFPR: Relato sobre a formação de professores multidisciplinares, plurilíngues, cidadãos", de autoria de Catarina Portinho-Nauiack, atual coordenadora desse programa, juntamente com Paulo Astor Soethe, proponente e primeiro coordenador, e Sibele Paulino, professora formadora do programa.

Muitos dos trabalhos aqui reunidos apresentam resultados de pesquisas que contestam crenças fortemente enraizadas, porém nem sempre válidas, ligadas ao ensino e à formação na área de Letras. Eles ao mesmo tempo demonstram e comprovam a importância do diálogo, da colaboração e da influência mútua entre a universidade, as instituições de ensino fundamental e médio, e as bases legais que regem o ensino. No atual momento em nosso país, marcado por intensos debates sobre as premissas básicas do ensino, esses trabalhos são de grande pertinência para se discutir, a partir de estudos empíricos e dados precisos, as complexas relações entre as diversas camadas que compõem o sistema educacional brasileiro.

A segunda parte do livro, intitulada "Procedimentos", é dividida em três seções, todas dedicadas a aspectos voltados à prática, aos métodos e aos instrumentos de ensino. O enfoque da primeira seção é o material didático e o conteúdo do ensino de alemão contemporâneo – levando em conta as novas tecnologias e a impossibilidade de ignorar seu papel de destaque em nossas vidas hoje, fato que se torna ainda mais evidente em tempos de pandemia e distanciamento social. Os temas dos capítulos aqui reunidos são o uso de curtas-metragens, de materiais autênticos, de textos literários, da Internet e até mesmo a inclusão de novos gêneros textuais que se desenvolveram com o surgimento de ferramentas como o aplicativo WhatsApp.

A segunda seção, por sua vez, tem como tema a tradução e a linguística comparada – um campo temático muitas vezes negligenciado em estudos elaborados no âmbito dos países de língua alemã, onde o ensino de alemão como segunda língua implica uma heterogeneidade linguística em sala

de aula que impede ou dificulta levar-se em consideração a primeira língua dos aprendizes. Os textos aqui reunidos abordam vários aspectos do ensino de alemão que são específicos do contexto brasileiro, partindo da premissa de que nossos aprendizes falam português do Brasil e de que essa homogeneidade resulta na prerrogativa de aproveitar de modo positivo e construtivo a possibilidade de se incluir a primeira língua dos aprendizes, suas características gramaticais, discursivas e culturais no ensino de uma língua estrangeira. Muito diferentemente de abordagens mais antigas, entendemos a presença de uma primeira língua comum em sala de aula como chance – e não como obstáculo – para uma aprendizagem eficiente, interessante e enriquecedora.

A terceira seção trata de assuntos ligados à cultura, aos discursos e a narrativas preexistentes tanto no contexto da língua alemã quanto no Brasil. Encontram-se nessa seção trabalhos sobre narrativas autobiográficas, sobre o ensino-aprendizagem de aspectos culturais e discursivos da língua alemã, inclusive de conteúdos mais sensíveis, como o exílio brasileiro de falantes de alemão durante a Segunda Guerra Mundial. Vários desses estudos partem de experiências e exemplos concretos da prática de ensino, oferecendo sugestões para o dia a dia em sala de aula, mas sempre procurando estabelecer um diálogo com debates teóricos atuais, cumprindo, assim, o objetivo central deste livro: fortalecer a ponte entre o campo da teoria e o da prática, a partir de novas perspectivas e de novos direcionamentos.

Nossos agradecimentos a todos que contribuíram para a realização desta coletânea, sobretudo às autoras e aos autores dos artigos aqui reunidos, ao colega Paul Voerkel, pelo apoio à edição deste livro, ao Instituto Goethe de Curitiba e ao Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), que apoiaram este projeto.

Catarina Portinho-Nauiack
Ruth Bohunovsky
Virgínia Wruck

Parte I

Percursos

Ensino orientado para a ação e o letramento crítico: interfaces possíveis

Dörthe Uphoff

1. Introdução

O presente capítulo tem por objetivo discutir e comparar duas abordagens de ensino de língua estrangeira que circulam no Brasil e que são propagadas por diferentes documentos de política linguística. Trata-se, de um lado, do ensino *orientado para a ação* (*Handlungsorientierung*), disseminado principalmente pelo *Quadro europeu comum de referência para as línguas*[1] (CONSELHO DA EUROPA, 2001), e, de outro lado, do letramento crítico, defendido pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio[2] (BRASIL, 2006). Ambas as abordagens ultrapassam a esfera restrita do ensino de línguas estrangeiras e são adotadas também no ensino de outras disciplinas, apontando para objetivos educacionais mais amplos, tais como a inserção do aprendiz na sociedade.

No ensino de alemão, o enfoque na ação costuma ser assegurado pelos tipos de livros didáticos utilizados na área, os quais, produzidos por editoras alemãs e destinados ao mercado global, cumprem as diretrizes do QECR. Ademais, o ensino orientado para a ação também é destaque nos parâmetros curriculares do *Rahmenplan "Deutsch als Fremdsprache" für das Auslandsschulwesen*[3] (ZfA, 2009), documento da *Zentralstelle für das Auslandsschulwesen*[4] que de-

1 Doravante QECR.
2 Doravante OCEM.
3 Doravante *Rahmenplan*.
4 Trata-se de um órgão público na Alemanha que apoia escolas em outros países, nas quais é possível realizar o exame de conclusão do ensino médio alemão (*Abitur*) e adquirir diplomas de língua alemã, tais como o *Deutsches Sprachdiplom*. O documento está disponível em: http://www.auslandsschulwesen.de/SharedDocs/Downloads/Webs/ZfA/DE/DSD/DaF-Rahmenplan.pdf;jsessionid=D9D36C78CD0639B96E78183F75A7371D.intranet662?__blob=publicationFile&v=2. Acesso em: 20 jun. 2020.

fine as competências linguísticas esperadas no idioma alemão para os diversos segmentos dos ensinos fundamental e médio. O letramento crítico, por sua vez, é muito discutido no âmbito do ensino de inglês, mas ainda pouco explorado na área de alemão como língua estrangeira (LE). Para ilustrar esse fato, vale lembrar que os consultores do capítulo sobre línguas estrangeiras das OCEM (BRASIL, 2006) – Walkyria Monte Mór e Lynn Mário T. Menezes de Souza – são pesquisadores da área de inglês, ao passo que, na língua alemã, ainda falta até mesmo um termo específico para denominar a abordagem do letramento crítico. Não obstante, é importante que a proposta do letramento crítico seja discutida na formação inicial de professores de alemão no Brasil, uma vez que as OCEM não se dirigem especificamente ao ensino de inglês, mas procuram ser reflexões que englobam também o ensino de outras línguas estrangeiras presentes no ensino médio (BRASIL, 2006, p. 87). Temos, desse modo, dois documentos oficiais – as OCEM e o *Rahmenplan* – que pretendem dar orientações didático-metodológicas para a docência de alemão no ensino médio e que foram concebidos por instâncias políticas oriundas de países diferentes. Essa sobreposição incomum de diretrizes curriculares reforça a importância de uma comparação crítica entre os dois documentos, que será empreendida neste capítulo. Iniciaremos nossa análise com uma discussão das concepções teóricas que embasam o ensino orientado para a ação e o letramento crítico. Na sequência, examinaremos os contextos de produção dos dois documentos e faremos uma contraposição de alguns de seus aspectos mais relevantes – tais como a formulação dos objetivos do ensino de língua estrangeira e sua operacionalização para o desenvolvimento da habilidade leitora –, assim como apresentaremos uma sugestão de temas que devem ser tratados no ensino médio. Algumas reflexões mais amplas sobre a presença dos dois documentos no ensino de alemão como LE no Brasil concluirão este capítulo.

2. Ensino orientado para a ação e o letramento crítico: características gerais

O ensino orientado para a ação tem longa tradição nas discussões sobre educação básica. Na Alemanha, um trabalho de referência nessa perspectiva é a obra *Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit* [Ensinar e aprender orientado para a ação: ativação do aluno, autonomia e atividades de projeto], do pedagogo Herbert Gudjons (2008), cuja primeira edição veio a lume no ano de 1986. Nessa publicação, o autor afirma que a referida abordagem não apresenta uma base teórica

claramente identificável, mas que ela nasceu da prática, com o intuito de que se desenvolvesse um ensino diferente, menos expositivo e mais voltado para a apropriação ativa e autodirigida dos conteúdos escolares pelos alunos. Nas palavras de Gudjons, o conceito de ensino orientado para a ação constitui

> antes um rótulo provisório [*Verständigungskürzel*] para um conjunto metodológico de contornos ainda pouco definidos que um modelo didático conciso e teoricamente embasado. Apresenta, por vezes, um caráter fortemente apelativo, surgindo também como utopia concreta de uma escola diferente e de uma tentativa de responder aos atuais estilos de aprendizagem dos alunos e alunas. (GUDJONS, 2008, p. 8)[5]

No contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, o ensino orientado para a ação ganhou destaque a partir da publicação do QECR, cuja concepção de sujeito assume a seguinte perspectiva:

> A abordagem aqui adoptada é […] orientada para a acção, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico. […] Falamos de "tarefas" na medida em que as acções são realizadas por um ou mais indivíduos que usam estrategicamente as suas competências específicas para atingir um determinado resultado. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 29)

O enfoque na ação aparece aqui vinculado a uma visão de aprendizagem como desenvolvimento de competências que permitem a resolução de tarefas ou problemas na vida social. Essas competências podem ser tanto de ordem "geral", englobando conhecimentos, habilidades e atitudes mais amplas e extralinguísticas, quanto de ordem "comunicativa", envolvendo competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas (CONSELHO DA EUROPA, 2001). O ensino orientado para a ação parte, desse modo, do pressuposto de que os alunos, quando usam uma língua – estrangeira ou não –, pretendem alcançar determinado objetivo acional e avaliam seu desempenho no idioma de acordo com o sucesso de sua ação comunicativa.

Gudjons (2008, p. 140-151) chama a atenção para alguns problemas operacionais de um ensino organizado nesses moldes que apontam para

5 Todas as citações de obras em alemão foram traduzidas pela autora deste capítulo.

o referido caráter "utópico" da *Handlungsorientierung*. Em primeiro lugar, a concepção da ação como uma atividade intencional e autodirigida implica a possibilidade de os alunos escolherem o que fazer na escola e de identificarem-se com os temas tratados nas aulas, o que se opõe a um currículo predeterminado como o do ensino regular. Além disso, cada tarefa trabalhada em sala de aula deveria estar relacionada a um problema autêntico e relevante para o aluno na sua vida social, o que é difícil de assegurar, já que muitos conteúdos escolares – determinados por outras instâncias – não apresentam vínculo direto com a realidade imediata desse aluno. Finalmente, o contexto institucional em que a educação escolar se dá, com sua organização em aulas de disciplinas separadas e sua necessidade de atribuição de notas, impede o desenvolvimento de tarefas integradas e livres do peso da avaliação.

Talvez seja por esses problemas intrínsecos ao ensino orientado para a ação que a abordagem é concebida de forma mais moderada e cautelosa na série *Deutsch lehren lernen* [Aprender a ensinar alemão], principal material de formação de professores de alemão como LE na atualidade, publicado pelo Instituto Goethe. Em seu sexto volume, intitulado *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*, lê-se: "O enfoque na ação é o princípio de um ensino de língua por meio do qual os aprendizes são *preparados* para realizar ações linguísticas e também as *simulam* em sala de aula" (ENDE *et al*., 2013, p. 143, grifos nossos). Observa-se, nessa citação, o reconhecimento da artificialidade na sala de aula de língua estrangeira, onde apenas raramente a participação dos alunos chega a estar inserida em contextos reais de ação social extraclasse.

Se na *Handlungsorientierung* a língua é compreendida como um instrumento para a ação (BACH; TIMM, 2009, p. 14), o *letramento crítico*, por sua vez, "parte da premissa de que a linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes" (MONTE MÓR, 2013, p. 42). Ressalte-se que a linguagem não é neutra e não apenas representa a realidade social, mas também, e antes de tudo, a molda, por meio de práticas situadas de construção e atribuição de sentidos. Enquanto ao ensino orientado para a ação importa a adequação de determinado enunciado elaborado por um aluno à tarefa comunicativa proposta, visando ao seu sucesso, o letramento crítico volta-se a conscientizar os alunos do lócus de enunciação de que parte o enunciado ou texto que é trabalhado em sala de aula e, nas palavras de Clarissa Menezes Jordão (2013), busca proporcionar

> espaços para questionamento das práticas de construção de sentidos e representação de sujeitos e saberes, para problematização dos sistemas sociais de hierarquização desses sujeitos e saberes,

> para investigação dos sentidos do mundo e seus processos de construção, distribuição, reprodução e transformação, tudo isso ao lado da tentativa de preparar [os alunos] para a incerteza do futuro e do presente. (JORDÃO, 2013, p. 84)

Tal projeto educacional se propõe, portanto, à formação de um cidadão consciente, capaz de refletir sobre a sua posição e sobre as posições dos outros na comunidade, com o objetivo de deflagrar mudanças em direção a uma sociedade mais justa e igualitária. Percebe-se aqui o legado de Paulo Freire (1970; 1996), que vislumbra a transformação social como uma meta relevante e possível para a educação.

Nas OCEM, esse projeto de cidadania é formulado da seguinte maneira, para o contexto do ensino de línguas estrangeiras:

> […] entende-se que "ser cidadão" envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como ele veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou exclui de quê? (BRASIL, 2006, p. 91)

Em suma, o ensino orientado para a ação e o letramento crítico, apesar de voltados para a língua em uso – em contraposição a uma abordagem mais tradicional e estrutural do ensino de idiomas –, diferenciam-se em seus objetivos fundamentais no que diz respeito ao enfoque do trabalho com esta disciplina. Enquanto o ensino orientado para a ação visa ao desenvolvimento das competências comunicativa e intercultural, o letramento crítico tem como meta principal a formação do aluno para a cidadania. Em consequência, o uso adequado de uma língua estrangeira, não apenas em termos gramaticais, mas sobretudo pragmáticos e sociolinguísticos (CONSELHO DA EUROPA, 2001), é prioritário para a *Handlungsorientierung*, ao passo que o letramento crítico valoriza sobretudo a construção de uma consciência crítica no aluno, que deverá ser capaz de identificar e questionar as relações de poder presentes na sociedade em que vive. Andréa Machado de Almeida Mattos e Kátia Modesto Valério (2010, p. 154) sintetizaram as diferenças entre as duas perspectivas nas fórmulas "*problem-solving*" (entendida como "reflexão e metaconversa voltadas para a solução de tarefas") (VALÉRIO, 2010, p. 154) e "*problem-posing*" ("reflexão e metaconversa voltadas para a problematização") (VALÉRIO, 2010, p. 154).

O Quadro 1, a seguir, resume os principais objetivos de ambas as perspectivas de ensino.

QUADRO 1 – PRINCIPAIS OBJETIVOS DO ENSINO ORIENTADO PARA A AÇÃO E DO LETRAMENTO CRÍTICO

Ensino orientado para a ação	**Letramento crítico**
Competência comunicativa e intercultural	Formação cidadã
Uso adequado da língua em situações comunicativas	Consciência crítica
Realização de tarefas	Estímulo ao questionamento do *status quo* social
"*Problem-solving*"	"*Problem-posing*"

FONTE: A autora.

É importante observar que, apesar dessas diferenças, as duas abordagens apresentam diversos princípios metodológicos em comum, tais como o protagonismo do aluno (*Lernerorientierung*), a ênfase na autenticidade dos materiais didáticos e das interações em sala de aula, além do desenvolvimento de uma consciência sobre a heterogeneidade sociolinguística do idioma (MATTOS; VALÉRIO, 2010). Ambas também se propõem a fortalecer a autoconfiança dos alunos. Enquanto o ensino orientado para a ação, na esteira do enfoque nas competências defendido pelo QECR, procura enfatizar aquilo que o aprendiz já consegue realizar em termos de atividades linguísticas, em vez de concentrar-se nas lacunas de seus conhecimentos gramaticais e lexicais, por exemplo, o letramento crítico visa desvelar assimetrias sociais e encorajar o aluno que se encontra em uma posição social menos favorecida a lutar para alcançar um outro lócus de enunciação.[6] No modelo das competências gerais estipulado pelo QECR – sendo estas "*conhecimento declarativo*", "*competência de realização*", "*competência existencial*" e "*competência de aprendizagem*" (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 31), pode-se dizer que o letramento crítico atua principalmente no desenvolvimento da *competência existencial*, ou "saber-ser" (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 31), e que a *Handlungsorientierung* dirige sua atenção sobretudo para estimular a *competência de realização*, ou "saber-fazer" (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 31) do aluno.

A seguir, discute-se como as duas concepções de ensino foram operacionalizadas no *Rahmenplan* (ZfA, 2009) e nas OCEM (BRASIL, 2006), dois documentos de política linguística que propõem diretrizes curriculares para o ensino de alemão no ensino médio brasileiro.

6 Sobre esse aspecto, conferir também os exemplos das OCEM (BRASIL, 2006) apresentados na próxima seção deste capítulo.

3. *Rahmenplan* e OCEM: contextos de produção e públicos-alvo

As OCEM foram publicadas pelo Ministério da Educação em 2006 e compreendem três volumes temáticos, entre os quais é no primeiro, intitulado "Linguagens, Códigos e suas Tecnologias", que se encontra o capítulo sobre o ensino de línguas estrangeiras (BRASIL, 2006). Como informa o documento em sua "Carta ao Professor", as orientações curriculares "foram elaboradas a partir de ampla discussão com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica" (BRASIL, 2006, p. 5). Em sua "Apresentação", o volume destaca "o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico" (BRASIL, 2006, p. 7) como metas do ensino médio, com vistas à construção de uma "educação pública de qualidade" (BRASIL, 2006, p. 5). No terceiro capítulo do documento, é realçada a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras, formulando-se como objetivos específicos das orientações curriculares dessa disciplina escolar, entre outros: "reafirmar a relevância da noção de cidadania e […] discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores 'globalizantes' e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras" (BRASIL, 2006, p. 87). Analisando-se a crença – bastante arraigada no Brasil – de que não se aprende uma língua estrangeira nas escolas regulares – muito menos nas públicas –, argumenta-se no documento que o ensino dessa matéria no contexto da educação básica apresentaria objetivos diferentes daqueles assumidos por uma escola de idiomas. Assim, enquanto esta enfocaria as quatro habilidades linguísticas com o intuito de estimular a competência comunicativa do aluno, aquela buscaria promover o contato com a língua estrangeira para estimular a formação cidadã, "o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo" (BRASIL, 2006, p. 90). Por isso, segundo o documento, "o valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira vai muito além de *meramente* capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos" (BRASIL, 2006, p. 92, grifo nosso), envolvendo também um projeto de autoafirmação do aluno por meio do diálogo com outras culturas e realidades. Percebe-se, no emprego da expressão "meramente", uma discreta manobra a fim de desconstruir a visão de que o desenvolvimento da competência comunicativa seria naturalmente o objetivo

principal – senão o único – do ensino de línguas estrangeiras. Em contraposição, o documento considera que o enfoque exclusivamente nas quatro habilidades – no sentido de apresentar e ensaiar usos linguísticos adequados para determinadas situações de comunicação – acaba por ressaltar certos padrões culturais em detrimento de outros, menos valorizados, o que, em última instância, levaria à exclusão social (BRASIL, 2006, p. 108).

O *Rahmenplan*, por sua vez, foi elaborado por uma comissão de especialistas da *Zentralstelle für das Auslandsschulwesen* [Agência Central para as Escolas no Exterior], sob coordenação de Karl-Richard Bausch, renomado pesquisador alemão na área do ensino-aprendizagem de línguas. Como mostra o prefácio do documento (ZfA, 2009, p. 3), seu contexto de produção está muito ligado a mudanças estruturais ocorridas recentemente no sistema educacional alemão, que fizeram com que os currículos escolares fossem reformulados a partir de uma nova visão de aprendizagem como desenvolvimento de competências, exigindo-se agora uma avaliação constante do desempenho discente com base em descritores de competências predefinidos. Em consequência disso, o *Rahmenplan* formulou metas concretas para a *performance* comunicativa dos alunos em língua alemã, distribuídas nos quatro ciclo formativos (*Bildungsabschnitte*) da educação básica. A última etapa, que corresponde ao desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas nos níveis B2 e C1 na escala do QECR (ZfA, 2009, p. 39), pode ser considerada equivalente ao ensino médio brasileiro, em termos da faixa etária visada dos alunos.

As metas estipuladas pelo *Rahmenplan* são obrigatórias tanto para escolas alemãs no exterior como para escolas que oferecem o *Deutsches Sprachdiplom* (DSD), um diploma de língua alemã oferecido pela própria *ZfA* que certifica conhecimentos em nível B1 (DSD 1) e B2/C1 (DSD 2). Segundo informações do *site* do programa alemão PASCH – *Schulen: Partner der Zukunft* [Escolas: Parceiras do Futuro][7] –, há, no Brasil, atualmente, quatro escolas alemãs e 24 escolas que oferecem o *Deutsches Sprachdiplom*. Essas instituições de ensino se encontram nas regiões Sul e Sudeste do país e são, em sua grande maioria, colégios particulares. Vale observar que o *Rahmenplan* prevê também a possibilidade de outras escolas de ensino fundamental e médio ao redor do mundo, mesmo que não se encaixem nos dois perfis indicados, aderirem voluntariamente ao currículo proposto (ZfA, 2009, p. 4).

7 Cf. http://weltkarte.pasch-net.de/. Acesso em: 28 fev. 2020. O programa visa à construção de uma rede de escolas de excelência ao redor do mundo que ofereçam o ensino da língua alemã. Atualmente, conta com mais de 1.800 instituições conveniadas.

Tais características do *Rahmenplan* apontam para diferenças importantes em relação às diretrizes das OCEM. Enquanto estas foram desenvolvidas para o ensino público, o *Rahmenplan* se dirige primordialmente à esfera particular – pelo menos no que diz respeito às escolas brasileiras a ele vinculadas (considerando-se que a realidade escolar pode ser diferente em outros países). Ademais, o *Rahmenplan* é concebido como um currículo obrigatório, ao passo que as OCEM apresentam um caráter muito menos prescritivo, como é possível depreender do seguinte excerto:

> A elaboração deste documento não pretende trazer "soluções" definitivas para os problemas do ensino em questão. Mas procura trazer reflexões teóricas – pedagógicas e educacionais – que possam ensinar a pensar sobre – ou expandir o que já vem sendo pensado – e lidar com os conflitos inerentes à educação, ao ato de ensinar, à cultura que consolida a profissão do professor, ao aprendizado de línguas estrangeiras e à construção de uma visão do mundo. (BRASIL, 2006, p. 87-88)

O *Rahmenplan* formula objetivos claros e mensuráveis para a prática pedagógica, revelando-se, assim, como um instrumento fortemente orientado para o cumprimento de metas preestabelecidas (*ergebnisorientiert*) (ZfA, 2009, p. 4), que são cobradas mediante avaliações estandardizadas, tais como o *Deutsches Sprachdiplom*. As OCEM, por outro lado, não têm essa pretensão, mas procuram incentivar mudanças educacionais mais amplas, com o fito de tornar a escola pública mais inclusiva, rompendo com "práticas arraigadas" (BRASIL, 2006, p. 8) no ensino escolar brasileiro.

Em consonância com a pedagogia freiriana, as OCEM, como vimos anteriormente, destacam a importância de uma educação em prol da formação de cidadãos críticos e comprometidos com a diminuição das desigualdades sociais. Por conseguinte, o documento sugere que se trabalhe com temas como diversidade, dependência *versus* independência, valores, conflitos, diferenças regionais e justiça social (BRASIL, 2006, p. 112). O *Rahmenplan*, por sua vez, enfatiza a necessidade de capacitar-se o aluno para agir "em um mundo marcado pela mobilidade e pela concorrência globalizada" (ZfA, 2009, p. 5), e de prepará-lo para as exigências de uma vida profissional cada vez mais determinada pela internacionalização (ZfA, 2009, p. 38). Também nesse documento, temas como responsabilidade social (*soziale Verantwortung*) e "reconhecimento dos direitos e deveres políticos" ("*Wahrnehmung politischer Rechte und Pflichten*") (ZfA, 2009, p. 46) são lembrados. Não obstante, percebe-se na sutil diferença entre as formulações *justiça social* (BRASIL, 2006)

e *responsabilidade social* (ZfA, 2009) que os dois documentos partem de uma imagem de aluno que ocupa posições diferentes na hierarquia social. Essa impressão é reforçada quando se observa uma atividade de leitura que as OCEM propõem para o ensino de Línguas Estrangeiras:

QUADRO 2 – ATIVIDADE DE LEITURA PROPOSTA NO CAPÍTULO "CONHECIMENTOS SOBRE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS", DAS OCEM

Atividade B

Uma professora leva um anúncio publicitário sobre o Dia das Mães, extraído de uma revista. Pede aos alunos que o leiam e respondam a perguntas, tais como:

a. As mães representadas no anúncio se parecem com as que você conhece? Por que não?

b. Quais as mães que não estão representadas no anúncio?

c. Que filhos vão dar presentes às mães?

d. Como os filhos arranjam dinheiro para comprar presentes para suas mães?

e. Quem cria/produz esses anúncios?

f. Por que essas pessoas que produzem os anúncios despendem tempo e trabalho para garantir que o leitor saiba qual produto está disponível no mercado?

FONTE: Brasil (2006, p. 115).

De acordo com os objetivos do letramento crítico discutidos na seção anterior, esta atividade recomendada pelas OCEM (Quadro 2) visa examinar e questionar o discurso publicitário, sugerindo que se tome como ponto de partida uma propaganda sobre o Dia das Mães extraída de uma revista. Sem fornecer um exemplo concreto de anúncio, a atividade propõe uma série de perguntas para analisar o público-alvo e o lócus de enunciação de uma propaganda que se encaixe nesses moldes. Assim, chama-se a atenção para o fato de que nem todos os tipos de mães e de filhos são representados no anúncio, mas que, para identificar-se com ele, é preciso pertencer a uma classe socioeconômica específica. Dessa maneira, denuncia-se a exclusão de certos grupos sociais no escopo de leitores da propaganda. A última questão da atividade sugere uma reflexão sobre os motivos dessa exclusão, que parecem ligados tanto à distribuição desigual do poder aquisitivo entre as pessoas quanto à ordem capitalista da sociedade.

O *Rahmenplan*, no que lhe concerne, não indica atividades específicas, mas enfatiza a função propedêutica do ensino de alemão, principalmente no quarto *Bildungsabschnitt*, levando em consideração possíveis exigências da futura carreira acadêmica e profissional do aluno.[8] Com base

8 Cf. ZfA (2009, p. 38).

nesse princípio, o documento formula metas arrojadas para todas as áreas da competência comunicativa (compreensão e produção oral e escrita), além da competência intercultural.

É importante ressaltar que também as OCEM tratam das habilidades clássicas da leitura e da escrita em língua estrangeira, bem como da comunicação oral. No entanto, a discussão no documento brasileiro gira em torno das especificidades dessas práticas no âmbito do letramento crítico, em oposição a outras abordagens de ensino difundidas no Brasil. Para ilustrar alguns aspectos dessas diferenças, será feita, a seguir, uma análise comparativa dos documentos no que diz respeito a suas ponderações sobre o desenvolvimento da competência leitora.

4. Orientações para o desenvolvimento da leitura em língua estrangeira

Na seção anterior, examinou-se uma atividade de leitura proposta nas OCEM, que sugere a análise de um anúncio nos moldes do letramento crítico (ver Quadro 2). De acordo com o documento (BRASIL, 2006), nessa forma de trabalhar com a leitura "ganham ênfase as representações e as análises a respeito de diferenças, tais como: raciais, sexuais, de gênero e as indagações sobre quem ganha ou perde em determinadas relações sociais" (BRASIL, 2006, p. 116). Na atividade do Quadro 2, o objetivo é revelar mecanismos de exclusão de uma sociedade por meio das disparidades socioeconômicas que nela existem, conforme pudemos observar. As OCEM, contudo, não trazem uma propaganda de revista específica, nem mesmo apresentam os enunciados das perguntas de análise em língua estrangeira, provavelmente para não ter que usar um idioma determinado e, assim, excluir outros. Com isso, no entanto, várias dúvidas surgem: para que nível de proficiência em língua estrangeira essa atividade é indicada?; como selecionar o anúncio?; qual a complexidade linguística adequada da propaganda para o trabalho no ensino médio?; em que língua (estrangeira, materna ou ambas, de forma variável) a análise deverá ser realizada? Para essas perguntas, praticamente não se encontram respostas nas OCEM.

De forma geral, o documento se manifesta a favor da utilização de materiais autênticos, não simplificados para fins didáticos, de modo a evitar o emprego de textos artificiais e pouco estimulantes (BRASIL, 2006, p. 113). No entanto, apesar de reconhecer a importância de considerar-se o grau de complexidade linguística dos textos na hora de sua escolha, as OCEM não informam níveis desejáveis de proficiência linguística como faz o documento

alemão (ZfA, 2009). A única indicação mais concreta que as OCEM fornecem nesse sentido é vaga e indefinida, permitindo o trabalho com textos autênticos de diversos níveis linguísticos, como se constata no Quadro 3, a seguir.

QUADRO 3 – ASPECTOS LINGUÍSTICOS A SEREM TRATADOS NO ÂMBITO DE ATIVIDADES DE LEITURA

Compreensão textual	**Compreensão geral dos pontos principais e das informações detalhadas do texto**
Aspectos linguísticos (a serem focalizados por meio de textos variados, ao longo dos três anos do ensino médio)	**Conteúdos linguístico-textuais:** Cognatos Grupos nominais Prefixos Sufixos Referência textual Inferência lexical Tempos e formas verbais Categorias de palavras (substantivos, adjetivos, advérbios, por exemplo) Estrutura passiva Elementos de ligação

FONTE: Brasil (2006, p. 118).

Observa-se, nas categorias amplas dos "conteúdos linguístico-textuais" listadas no Quadro 3, que as diretrizes das OCEM guardam bastante espaço e liberdade para a concretização do currículo de Línguas Estrangeiras no ensino médio, levando em consideração, provavelmente, que as condições concretas das escolas (públicas) podem variar muito em diferentes regiões do país.

Outro aspecto que chama a atenção no Quadro 3 diz respeito à menção a diversos estilos de leitura que devem ser estimulados a partir do trabalho com o texto em língua estrangeira, também no âmbito do letramento crítico. Percebe-se, nesse ponto, uma convergência com os objetivos do ensino comunicativo, que é reforçada em outra passagem do documento:

> Explicitamos que as questões que buscam desenvolver o letramento crítico levam em conta o trabalho que vinha sendo realizado em leitura nas escolas nos últimos anos. Ou seja, continua-se trabalhando a compreensão geral, dos pontos principais e as informações detalhadas do texto, assim como os elementos linguístico-textuais oferecidos pelos textos selecionados, os quais contribuem para a compreensão e o exercício da interpretação (construção de sentidos). O letramento crítico representa uma *ampliação* e uma *definição* desse trabalho de leitura no que se refere à expectativa de desenvolvimento crítico dos alunos. (BRASIL, 2006, p. 116, grifos nossos)

O letramento crítico aparece, dessa forma, como compatível com um trabalho de leitura mais convencional, em consonância com os preceitos da abordagem comunicativa, ao mesmo tempo que se ressalta a importância de direcionar-se esse trabalho para uma análise crítica do texto, comprometida com a formação cidadã dos alunos.

Também no *Rahmenplan* se encontra uma combinação de finalidades comunicativas com a preocupação de estimular a postura crítica do aluno. No entanto, se as OCEM priorizam a criticidade, o *Rahmenplan* coloca o desenvolvimento da competência comunicativa, medido pelo "êxito da ação comunicativa em situações concretas" (ZfA, 2009, p. 13), em primeiro lugar. Assim, o documento alemão formula como meta a promoção da competência leitora no ensino médio:

> Ao final do quarto ciclo formativo [*Bildungsabschnitt*], os alunos são capazes de compreender textos autênticos extensos e complexos, também sobre assuntos abstratos, e de identificar seus elementos principais bem como informações detalhadas, além de relacioná-las a contextos temáticos mais amplos, associando de forma deliberada informações oriundas do texto a conhecimentos externos a ele, com o intuito de reconstruir também importantes sentidos implícitos. (ZfA, 2009, p. 41)

O desenvolvimento de uma postura crítica, por sua vez, é mencionado no *Rahmenplan* em um capítulo à parte, na seção sobre competências interculturais:

> Ao final do quarto ciclo formativo [*Bildungsabschnitt*], os alunos possuem conhecimentos socioculturais em grau suficiente para compreender referências implícitas encontradas em textos não ficcionais, bem como em textos literários contemporâneos. São capazes de identificar e reconhecer valores, atitudes e pontos de vista culturalmente marcados em situações de convívio e no contato com textos e mídias de língua alemã, assim como comparar *criticamente* esses valores com os de sua própria cultura e de outras culturas, além de avaliá-los de forma diferenciada. (ZfA, 2009, p. 47, grifo nosso)

O documento alemão esclarece ainda que essa competência é adquirida com a "percepção da variedade das culturas e dos valores, normas e padrões de comportamento que divergem do próprio modo de ser" (ZfA, 2009, p. 47). Nota-se, portanto, que prioriza a consciência crítica das diferen-

ças entre as culturas, em especial no que diz respeito às culturas de expressão alemã em oposição à cultura local do aluno. As OCEM, por seu turno, enfocam a formação cidadã, tendo em vista as diferenças e desigualdades no âmbito da própria sociedade brasileira, mas pouco abordam a percepção de valores e atitudes de outros países. Essa análise se reforça pelo fato de que o único texto em língua estrangeira citado no documento como exemplo para a atividade em sala de aula é extraído do *site* estadunidense *Brazzil*[9], que visa informar sobre o Brasil e que tem como lema a frase "Tentando entender o Brasil desde 1989"[10]:

> In less than a decade the Internet in Brazil has surpassed classrooms and research facilities as a way to reach millions of users. According to Brazil's Ministry of Science and Technology, the number of people worldwide who are linked to the Internet is expected to reach close to 400 million in 2005, accounting for more than $ 620 billion in Internet commerce. The Internet was offered to the general public in Brazil in 1995 by the Ministry and more than 19.7 million Brazilians use the service today.
>
> According to Nielsen-NetRatings, only in 2002, the number of Brazilians with access to the Internet grew by 2.1 million. The study says that 45 percent of people 16 year old or older living in a house with a telephone have access to the Internet. 14.3 million Brazilians access the Internet from home. (BRASIL, 2006, p. 93)

Para análise desse texto, as OCEM sugerem uma atividade que possa

> por exemplo, prever perguntas ou reflexões como: […] "Quem são os brasileiros descritos no texto como usuários da Internet? Quem não está incluído nessa estatística e por quê? Os dois números *19.7 milhões* e *14.3 milhões* referem-se aos brasileiros. O que descrevem? Que diferenças apresentam e por quê? O que é necessário para ser um usuário da Internet?" (BRASIL, 2006, p. 93, grifos no original)

Observa-se nessas perguntas, mais uma vez, o intento de chamar a atenção para as diferenças socioeconômicas existentes no Brasil, com vistas em estimular a criticidade dos alunos e, quiçá, contribuir para promover mudanças sociais. Já o *Rahmenplan*, voltado para o desenvolvimento da competência do

9 Disponível em: www.brazzil.com. Acesso em: 28 fev. 2020.
10 "*Trying to understand Brasil since 1989*".

aluno para agir em um mundo de trabalho internacionalizado, não tem essa pretensão, mas sim objetiva assegurar que esse aluno, no futuro, possa competir no mercado de trabalho e ser bem-sucedido na vida profissional.

Considerações finais

Ao longo deste capítulo, procurou-se identificar as convergências e divergências entre o *ensino orientado para a ação* e o *letramento crítico* – duas abordagens de ensino propagadas, respectivamente, pelo *Rahmenplan* (ZfA, 2009) e pelas OCEM (BRASIL, 2006). Argumentou-se que as abordagens são, até certo ponto, compatíveis, uma vez que o trabalho com o letramento crítico não exclui o desenvolvimento da competência comunicativa, assim como o ensino orientado para a ação também não inviabiliza uma formação mais ampla em prol da cidadania. Desse modo, as diferenças entre essas perspectivas parecem ser mais uma questão de ênfase do que de fundamentos teóricos excludentes entre si.

No que diz respeito aos documentos investigados, é possível compreender que as OCEM, enquanto diretrizes brasileiras para uma política educacional em nível nacional, reforcem a importância da formação cidadã e a necessidade de diminuir as diferenças sociais, e que o *Rahmenplan*, currículo alemão voltado para escolas localizadas em outros países, não possa formular objetivos mais concretos nesse sentido para não ultrapassar nenhum limite de competência política.

Resta indagar por que as duas abordagens conversam tão pouco entre si no âmbito do ensino de alemão, principalmente no ensino médio brasileiro onde há a presença das duas orientações curriculares por meio dos documentos analisados. As razões para essa falta de diálogo podem estar vinculadas à discrepância que existe entre as escolas públicas e particulares no Brasil. Contudo, vale salientar que as OCEM, mesmo enfocando a educação pública, também deveriam ser lidas e debatidas no ensino particular, por ser um documento oficial do Ministério da Educação.

Finalmente, é importante levar em consideração que o ensino de alemão como LE é tradicionalmente marcado pelas tendências metodológicas que surgem na Alemanha, em função da forte estrutura de apoio que órgãos alemães como a *Zentralstelle für das Auslandsschulwesen* mantêm, ao prover as escolas com materiais didáticos e propostas curriculares. A pouca atenção que o letramento crítico recebe na nossa área é, dessa forma, também sintomática

da distância que existe ainda entre o ensino de alemão e as discussões que acontecem no contexto das outras línguas estrangeiras ensinadas no Brasil.

Referências

BACH, Gerhard; TIMM, Johannes-Peter (Hrsg.). *Englischunterricht*: Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis. 4. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Linguagem, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC; SEB, 2006. v. 1.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para as línguas*: aprendizagem, ensino, avaliação. Tradução: Maria Joana Pimentel do Rosário; Nuno Verdial Soares. Porto: Edições ASA, 2001. (Colecção Perspectivas Actuais/Educação).

ENDE, Karin *et al*. *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. München: Goethe-Institut, 2013. (Deutsch lehren lernen, v. 6).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. *Pedagogia da autonomia*. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GUDJONS, Herbert. *Handlungsorientiert lehren und lernen*: Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit. 7. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2008.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? *In*: ROCHA, Claudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco (Orgs.). *Língua estrangeira e formação cidadã*: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 69-90. (Coleção "Novas Perspectivas em Linguística Aplicada". v. 33).

MATTOS, Andréa Machado de Almeida; VALÉRIO, Kátia Modesto. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

MONTE MÓR, Walkyria. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. *In*: ROCHA, Claudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco (Orgs.). *Língua estrangeira e formação cidadã*: por entre discursos e práticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 31-50. (Coleção "Novas Perspectivas em Linguística Aplicada". v. 33).

ZfA – ZENTRALSTELLE FÜR DAS AUSLANDSSCHULWESEN. *Rahmenplan "Deutsch als Fremdsprache" für das Auslandsschulwesen*. Köln: Bundesverwaltungsamt, 2009.

Alemão no Brasil: demanda evidente, oferta viável?[1, 2]

Giovanna Lorena Ribeiro Chaves
Paulo Astor Soethe
A Ulrich Ammon, in memoriam

1 Introdução

A superação de desigualdades sociais no Brasil, ocorrida no início do novo milênio com a inclusão de grande parte da população na sociedade civil organizada, foi um fator importante que levou ao crescente interesse pela língua alemã. Com o avanço social de então, os cidadãos passaram a buscar novas oportunidades de formação profissional, bem como novas orientações para configuração da própria identidade e para encontrar significado naquele contexto social. Infelizmente, no momento, e desde 2013, uma crise social desestabiliza o país. Após o flagrante fracasso da classe política e econômica brasileira, intensificaram-se a preocupação e a discussão em torno das perspectivas futuras da geração mais jovem.

Iniciada antes da referida crise, a política educacional construída ao longo de uma década e cristalizada em 2014 no Plano Nacional de Educação (PNE) acabou por tomar rumos bastante diversos, desde o inesperado e controverso processo de troca de governo imposto em 2016. Ao final de 2017 foram tomadas decisões drásticas no campo da política educacional, e as mudanças afetaram profundamente o ensino de línguas estrangeiras: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu Artigo 26, § 5º, por exemplo, deixava a cargo de cada comunidade escolar a definição das línguas estrangeiras a serem ofertadas a partir da antiga 5ª série (atual 6.º ano)

1 Versão anterior deste texto foi publicada, em língua alemã, sob o título *Förderung der deutschen Sprache in Brasilien* (SOETHE; CHAVES, 2019), em coletânea organizada por Ulrich Ammon (2019).

2 O presente capítulo contém trechos retirados da tese de Chaves (2018).

do ensino fundamental (BRASIL, 1996). Sob essas condições, naturalmente o inglês sempre havia sido a língua mais oferecida na grande maioria das escolas; em segundo lugar vinha o espanhol, pois a partir de 2005, devido a regulamentações no Mercosul, a Lei n. 11.161 (BRASIL, 2005) tornou obrigatória, nas escolas brasileiras, a oferta da língua dos países vizinhos nas séries do então segundo grau (atual ensino médio). Ainda assim, inúmeras comunidades escolares em regiões específicas optavam por outras línguas estrangeiras em razão da ascendência de seus habitantes. No caso da oferta de língua alemã, ela se deu sobretudo nas regiões Sul e Sudeste do Brasil, sendo provavelmente a terceira língua estrangeira mais ofertada em âmbito escolar.[3] Iniciativas e programas do governo federal e de governos estaduais, também de comunidades e instituições de ensino privadas, fomentam a ampliação da oferta de línguas estrangeiras por meio de programas de formação docente organizados e implementados principalmente em universidades.

Entretanto, com a reforma do ensino médio e a homologação da Base Nacional Comum Curricular em 2017, a obrigatoriedade da língua inglesa é imposta a partir do 6° ano do ensino fundamental, sendo revogados tanto o mencionado Artigo 26, § 5° da LDB, que conferia liberdade às comunidades escolares no que diz respeito à escolha das línguas estrangeiras a serem ofertadas, quanto a Lei n. 11.161, que dispunha sobre o ensino de espanhol (BRASIL, 2005). Assim, no ensino fundamental o ensino obrigatório de língua estrangeira fica reduzido à disciplina de inglês (BRASIL, 2017, Art. 26, § 5°), e para o ensino médio determina-se igualmente a obrigatoriedade do ensino de inglês, abrindo-se a possibilidade de oferta de outras línguas optativas (BRASIL, 2017, Art. 35-A, § 4°). A inclusão de outras línguas estrangeiras já a partir da educação infantil é viabilizada como disciplina da parte diversificada do currículo:

> Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 2013, Art. 26)

Apesar de a obrigatoriedade da oferta de língua inglesa estar garantida pela BNCC, a LDB possibilita, teoricamente, a complementação da

3 Infelizmente, não há dados exatos sobre as línguas estrangeiras ofertadas na rede de ensino.

Base Comum mediante a eventual oferta de outras línguas estrangeiras na parte diversificada do currículo, pois nesta podem ser incluídas disciplinas complementares, de acordo com o que seja conveniente às características regionais de cada localidade. Na prática, porém, a articulação da oferta de outras línguas estrangeiras nos currículos impõe grandes dificuldades, estando condicionada a uma grande vontade política dos administradores em níveis estadual e municipal; além disso, precisa-se enfrentar a dura realidade da inexistência de professores de diversos idiomas nas respectivas redes de ensino.

Para a disciplina de alemão, essas mudanças e dificuldades representam um desafio particular. Mesmo com a falta de professores, de 2010 a 2015 o número de pessoas que aprendem alemão no Brasil aumentou de 95 mil para mais de 134 mil. Desses aprendizes, 59% eram crianças e adolescentes em escolas da rede de educação básica (AUSWÄRTIGES AMT, 2015). Já em 2020, o número total de alunos em todo o país diminuiu de mais de 134 mil para cerca de 117 mil. Entretanto, a redução de 12,8% ocorreu na educação de adultos, e o número de alunos nas universidades e escolas permaneceu praticamente inalterado. De acordo com o levantamento publicado pelo Ministério das Relações Exteriores da Alemanha, o número de alunos de alemão continuará a crescer no Brasil, especialmente nas escolas, se as condições gerais e a evolução demográfica permanecerem as mesmas (AUSWÄRTIGES AMT, 2020, p. 12). Um passo importante que pode contribuir para a continuação desse crescimento é uma clara tomada de posição por parte de governos estaduais e municipais, em seus regulamentos locais, pela oferta diversificada de línguas estrangeiras em suas respectivas redes de ensino. Em suma, há uma demanda progressiva pela língua alemã no âmbito escolar, e não apenas na educação básica pode-se constatar que, no Brasil, o alemão é um idioma muito requisitado e com grande prestígio e adesão na sociedade. Talvez por isso a viabilidade de novos programas de formação de professores e a expansão da oferta do idioma em escolas públicas, a despeito de todas as dificuldades, têm se mostrado realistas e desejáveis nestes últimos anos.

A presente contribuição visa demonstrar como e por que as perspectivas futuras para o alemão no Brasil permanecem positivas, apesar das políticas educacionais desfavoráveis; e demonstrar, também, que a oferta do ensino da língua pode ser ampliada e implementada com fontes diversas de financiamento.

2 Oportunidades nas adversidades

A publicação do Ministério das Relações Exteriores da Alemanha que indica estabilidade no número de aprendizes de alemão na educação básica e possibilidade de crescimento também destaca que

> o desafio central para a promoção do alemão como língua estrangeira no país continua a ser a consolidação desse aumento de aprendizes por meio de programas eficientes de qualificação e formação continuada de professores, além da ampliação estrutural de oferta e fomento do ensino de alemão.[4] (AUSWÄRTIGES AMT, 2015, p. 27)

Uma dentre as diversas iniciativas já existentes nesse sentido tomou forma com o Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), instituído pelo Ministério da Educação por meio da Portaria n. 973, de 14 de novembro de 2014. O programa visa à formação e à capacitação não somente das comunidades universitárias em instituições de educação superior públicas e privadas (IES), mas também de professores de línguas estrangeiras da rede pública de educação básica. Além da oferta de cursos de línguas e da contribuição para o desenvolvimento de centros de línguas das IES, estabeleceu-se a possibilidade de parcerias entre entidades públicas e privadas para realização das ações, tendo "como objetivo atender às necessidades da comunidade acadêmica do ensino superior, igualmente dos professores de idiomas da rede pública de educação básica"[5] (BRASIL, 2014, Art. 5, Parágrafo único).

Um memorando de entendimento específico, assinado em 2015 pelo Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD)[6] e pelo Ministério da Educação do Brasil, toca justamente na questão de parcerias que procurem atender às necessidades de professores de línguas. O documento apresenta a intenção de ampliar os "programas vigentes para contribuir com o incentivo à formação e ao aperfeiçoamento de professores de alemão como língua estrangeira" (DWIH, 2015, s/p.).

4 Tradução nossa, assim como todas as demais neste artigo, salvo menção em contrário. No original: "*Zentrale Herausforderung der DaF-Förderung bleibt es, die deutlich gestiegene Nachfrage durch effiziente Qualifizierungs- und Fortbildungsprogramme für Deutschlehrer und den strukturellen Ausbau von Sprach- und Förderangeboten für Deutschlernende zu festigen*".

5 Parcerias público-privadas podem viabilizar a oferta de cursos de línguas estrangeiras até mesmo em instituições de ensino superior que não possuem docentes especializados na área de Linguística Aplicada, além de auxiliar no fortalecimento das licenciaturas em Letras e da formação de professores de línguas.

6 Sigla em alemão para „Deutscher Akademischer Austauschdienst".

Uma base muito favorável à formação docente encontra-se na Declaração Conjunta de Intenções sobre o fomento de alemão como língua estrangeira no Brasil. O documento foi assinado pelo Ministério das Relações Exteriores da Alemanha e pelo Ministério da Educação do Brasil em agosto de 2015. A Declaração considera a aprendizagem de línguas estrangeiras "no ensino escolar como condição central para um intercâmbio bem-sucedido, tanto a nível universitário como no ensino profissional" (ANEXO 1, Cláusula 4). Também aponta a ampliação significativa de aprendizes da língua alemã no Brasil desde 2010 e, com isso em vista, afirma a pretensão de reforçar o fomento do ensino do idioma no país. Sinaliza-se ainda, nessa declaração, a intenção por parte do governo alemão de prosseguir com as iniciativas já existentes para o incentivo do ensino de alemão em escolas brasileiras.[7] Por fim, ambos os governos também manifestam adesão a iniciativas de fomento do ensino de alemão como, por exemplo, "o aumento do número de aulas de alemão no âmbito da implementação de escolas de tempo integral e nas instituições de ensino profissional" (ANEXO 1, Cláusula 6). Concluindo a declaração, a parte alemã anuncia sua intenção de

> continuar a apoiar e a ampliar o ensino de alemão no Brasil, *inclusive no ensino escolar público*, em cooperação com os Estados brasileiros. Propõe, ainda, a intensificar os esforços para *promover a formação de professores de alemão* e iniciativas visando à requalificação profissional e à aquisição de qualificações complementares por parte dos professores. O Governo Brasileiro reconhece a relevância desses projetos com vistas a *aumentar o número de professores de alemão no Brasil*. (ANEXO 1, p. 3, grifos nossos)

Não obstante as dificuldades de ordem política e econômica que interromperam essa sequência de determinações, acordos e declarações em

7 As referidas iniciativas são realizadas pela Central das Escolas Alemãs no Exterior (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, ZfA), pelo Goethe-Institut, pelo DAAD, pelo Serviço de Intercâmbio Pedagógico (Pädagogischer Austauschdienst, PAD) e pelo Projeto "Escolas: uma parceria para o futuro (PASCH)". Segundo a Declaração Conjunta de Intenções, a "ZfA e o Goethe-Institut fomentam as [cerca de] 50 escolas parceiras PASCH no Brasil por eles acompanhadas mediante o envio de professores, além de ações de formação contínua, da assistência ao ensino e à aprendizagem, de projetos culturais, da realização de exames de línguas internacionalmente reconhecidos e da concessão de bolsas para alunos e professores. Além disso, a ZfA dá suporte a escolas municipais em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul, onde apoia o Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã – IFPLA, por meio, entre outros, de bolsas de estudo e de auxílios para os estudos. O Goethe-Institut, no âmbito da Cooperação Pedagógica (Bildungskooperation Deutsch), presta suporte às demais escolas no Brasil que se dedicam ao ensino de alemão" (ANEXO 1, Cláusula 5).

nível federal em favor do ensino de línguas e da formação de professores de alemão, foram encontradas medidas que, colocadas em perspectiva, abraçam os grandes desafios como oportunidades para avançar.

Vale abordar aqui sucintamente a questão da atratividade da profissão docente no Brasil.

Ainda que não se possa vislumbrar em um horizonte próximo a diminuição da grande desigualdade social existente, foram estabelecidas mudanças estruturais consideráveis nas últimas duas décadas. Nesse contexto, a educação desempenhou e continua desempenhando papel muito importante.

No ano de 2017, havia cerca de 2,2 milhões de professores trabalhando em instituições escolares (INEP, 2018, p. 16). A profissão é, para brasileiros, sobretudo para brasileiras,[8] uma atividade atraente. Algumas professoras e alguns professores provêm de uma classe média tradicionalmente estabelecida e com bom nível de instrução. A maioria dos professores, no entanto, é constituída por pessoas de origem mais simples e em processo de clara ascensão social. Isso demonstra o perfil social médio e significativamente desfavorecido dos estudantes de licenciaturas, que, exatamente por sua condição socioeconômica, estão prontos e motivados para assumir a profissão docente, uma vez que esta não raro representa a possibilidade concreta de ascensão social e de estabelecimento permanente no mundo do trabalho, sobretudo por meio de concursos para ingresso no sistema público de ensino. Para muitos brasileiros, essa possibilidade pode representar segurança social e financeira, apesar da noção tão difundida de que os salários da carreira docente são muito baixos.[9]

Na rede privada de ensino há cerca de 650 professores e professoras de alemão para uma população de aproximadamente 8,61 milhões de alunos (INEP, 2013). Para atender a uma potencial demanda equivalente na escola pública (com cerca de 41,43 milhões de estudantes, segundo o INEP), seriam necessários em torno de 3.200 professores de alemão.[10] Entretanto, há hoje apenas cerca de 140 professores de alemão concursados na rede pú-

8 Segundo Carvalho (2018, p. 5), 81% dos professores da Educação Básica são mulheres.

9 Em 2017, o 1% mais rico da população brasileira recebia mensalmente em média R$ 27.213,00, enquanto 50% da população com salários mais baixos recebia em média apenas R$ 754,00 por mês (IBGE, 2018). Em comparação, no ano de 2018 o salário mínimo de um professor com carga horária de 40 horas semanais totalizava R$ 2.455,35.

10 De acordo com informação gentilmente compartilhada por Adrian Kissmann, diretor de ensino do Instituto Goethe de Porto Alegre, até 2016 havia 63 escolas da rede municipal e estadual ofertando alemão, além de um instituto federal e de um colégio federal. Já entre as escolas do Rio Grande do Sul que ofertam alemão, 112 instituições municipais ou estaduais de educação básica constam da lista fornecida pelo referido Instituto, além de dois institutos federais e um colégio federal (KISSMANN, 2017).

blica de ensino,[11] enquanto o número de professores de inglês na rede pública ultrapassa 70 mil (INEP, 2012).

A formação de professores de alemão e a oferta de alemão nas escolas é, portanto, um desafio que exige antes de tudo soluções de ordem quantitativa. Expectativas e medidas que procurem garantir a qualidade da formação docente e do ensino devem levar em consideração as condições locais: para criação de um contexto viável e promissor para o ensino de alemão é preciso observar a dinâmica das políticas públicas educacionais. Não raro revela-se necessária a criação de uma oferta inicial mínima para poucos grupos, que possa ser depois ampliada e consolidada.

A existência dos departamentos de alemão das 15 instituições de ensino superior brasileiras nas quais hoje são formados professores de alemão está condicionada à oferta de alemão em âmbito escolar. A legitimação e o reconhecimento da área de Letras Alemão no Brasil se dão em grande parte através da boa formação de professores de alemão, mas também, ao mesmo tempo, por meio da contribuição acadêmica competente para o desenvolvimento de uma melhor política educacional no âmbito do ensino de línguas estrangeiras.

Há, portanto, hoje como nunca, uma forte demanda por cursos universitários estruturados mais voltados à prática e por programas de formação continuada com foco especial em questões linguísticas, metodológico-didáticas e educacional-políticas. No entanto, se docentes e instituições de ensino superior não se mobilizarem no campo das políticas educacionais e atuarem em conjunto com professores do idioma que integrem a rede oficial de ensino, a criação de novos postos de trabalho docente pode tornar-se escassa e insuficiente, assim como o acolhimento e a integração de professores já atuantes e formados em programas complementares. A visão atual de instâncias de controle – tribunais de contas, por exemplo – via de regra não admite que um professor contratado para dar aulas de inglês, por exemplo, diversifique sua atuação e ministre também aulas de alemão ou outro idioma, sob o argumento bastante questionável de "desvio de função". Aqui um entrave a mais para a modernização e melhora eficaz dos sistemas de ensino – públicos, neste caso –, os quais caberia, como nunca, defender e aprimorar, especialmente desde dentro da própria estrutura do Estado.

11 Chegou-se a esse dado a partir de levantamento realizado durante o desenvolvimento de programas de formação de professores de alemão na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Na escola pública, professores substitutos com contrato temporário (uma situação em princípio provisória, mas que se estende há alguns anos) respondem por cerca de 25% da força de trabalho necessária.

3 Novos programas para formação de professores

Pois, sim, o Estado brasileiro investiu nos últimos anos somas consideráveis no sistema educacional.[12] E em meio à relativamente discreta oferta de alemão na rede pública de ensino, mesmo assim foram investidos recursos para programas de formação que vale a pena descrever aqui em detalhe, em razão de seu potencial de oferecer possibilidades de soluções concretas para o problema central no cenário atual do alemão como língua estrangeira no Brasil: a falta de professores. Além disso, a descrição dos programas permite ainda apresentar dados e informações importantes para planejamentos futuros. Considera-se aqui que professoras e professores da rede pública, entendidos como cidadãos e servidores públicos formados, participantes e representantes da sociedade, devem assumir o papel de atores principais na concepção e no desenvolvimento de ações político-educacionais. Sendo assim, esses profissionais não devem de forma alguma ser vistos apenas como produtos das medidas de fomento, mas sobretudo como agentes ativos e participativos nas tomadas de decisões que as envolvem. Na realidade brasileira atual é preciso criar estruturas não apenas com o fim de empregar professores formados. É necessário que professores sejam formados e inseridos na estrutura criada, de modo que eles próprios atuem na configuração e no desenvolvimento dessa estrutura.

3.1 PDPA: o Brasil financia formação continuada de seus professores de alemão na Europa

Em 2010, a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), órgão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), iniciou o Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores (PDPP), que formou docentes de diversas disciplinas no Brasil e no exterior. Para a disciplina de alemão, a Universidade Federal do Paraná (UFPR), em parceria com o InterDaF da Universidade de Leipzig e com o Ministério de Educação austríaco, organizou no âmbito do PDPP um curso de formação na Alemanha, em Leipzig, e na Áustria, em Viena. Assim surgiu o

12 Recursos financeiros provêm, por exemplo, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Em 2014, os investimentos totalizaram 114 bilhões de reais. Ver: http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-fundeb. Há iniciativas semelhantes também em nível estadual: Santa Catarina, por exemplo, oferece bolsas para formação docente por meio do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (Fumdes). No ano de 2016, o programa fomentou a formação de 21 licenciandos em Letras – Língua Alemã na Universidade Regional de Blumenau.

Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores de Alemão (PDPA). Não raro pela primeira vez no exterior, professores da rede pública participaram da formação com duração de cinco semanas, que consistiu em eventos, palestras, aperfeiçoamento linguístico, excursões e programação cultural. A conclusão das atividades deu-se com um exame de língua nos níveis B1 e C1 do *Quadro europeu comum de referência para as línguas*.

A iniciativa, inteiramente financiada pela Capes, enviou à Europa, ao todo, 43 docentes em 2013 e 2015. Foram investidos cerca de meio milhão de reais a cada ano no programa de formação com cinco semanas de duração, voltado ao aperfeiçoamento linguístico e ao aprofundamento de conhecimentos culturais. Não apenas professores de alemão, mas também docentes das disciplinas de espanhol e inglês com conhecimentos de alemão foram contemplados com uma bolsa para a formação. Desse modo, o programa fomentou a formação de profissionais multilíngues, além da interlocução e do trabalho conjunto entre professores de diferentes disciplinas (DEB, 2012).

Além da contribuição para a formação docente e, consequentemente, para o aumento da qualidade do ensino, o programa PDPA revelou-se igualmente como espaço muito profícuo para pesquisa tanto na área de alemão como língua estrangeira quanto no campo de formação de professores. Determinados dados e registros gerados durante a realização do programa são fontes valiosas para o desenvolvimento de novos conhecimentos, na medida em que possibilitam a inclusão da perspectiva dos professores – sujeitos mergulhados no cotidiano escolar e conhecedores desse ambiente de ensino e aprendizagem – que podem orientar medidas estratégicas futuras com vistas ao fomento do ensino da língua alemã.

Durante o processo de seleção dos bolsistas para participação no programa e ao final da formação, os candidatos e selecionados produziram documentos tais como cartas de motivação, relatórios e unidades didáticas que, juntamente com transcrições de entrevistas realizadas com alguns desses professores, anotações de observações de suas aulas e outros documentos disponibilizados pelos docentes, compuseram o *corpus* de uma pesquisa que analisou as concepções de linguagem e de cultura de seis professoras participantes.

O acesso a esse conjunto de documentos possibilita (também a outros pesquisadores que tenham acesso ao *corpus*) a observação e a análise da perspectiva de professoras e professores sobre os processos de ensino e aprendizagem, bem como sob quais concepções de linguagem e de cultura esses profissionais desenvolvem seu trabalho. A partir dessas observações,

podem-se obter novos *insights* sobre os contextos de aprendizagem e ensino, sobre as perspectivas dos professores em relação aos seus alunos e sobre as necessidades específicas de cada contexto escolar.

Por meio da análise dos documentos reunidos, pode-se, inclusive, avaliar as repercussões da formação realizada pelo PDPA no trabalho das professoras participantes na pesquisa. A fim de expor alguns desses aspectos no presente texto, recorremos aos relatórios individuais que as professoras redigiram ao retornar ao Brasil, nos quais foram abordadas, entre outros assuntos, as atividades mais interessantes do curso e a forma como elas teriam influenciado as práticas em sala de aula.

No decorrer da formação, especialmente durante a preparação para a prova final de alemão, as participantes tiveram a oportunidade de conhecer diversas abordagens didáticas e dinâmicas de grupo que poderiam usar em suas próprias escolas no Brasil. Em relação a isso, uma professora relata sobre o aproveitamento do grupo que, durante a missão de estudos, a "forma dinâmica e diversificada de como as professoras ministraram as aulas em Leipzig nos fez ver como podemos tornar as nossas aulas mais interessantes."[13] Algumas docentes afirmaram que aplicariam as ideias de dinâmicas e atividades em suas próprias aulas. Outra professora relata sobre a importância da constante revisão das práticas docentes: "Algumas propostas me fizeram repensar a forma de lecionar e ver que modificações são sempre importantes e necessárias."

Nos relatórios as professoras abordaram igualmente a questão da motivação para o trabalho em sala após a formação. O contato com novas ideias e materiais, a possibilidade da estada em cidades de língua alemã e a convivência com outros colegas que trazem diferentes perspectivas são fontes de inspiração e incentivo e fortalecem inclusive a autoestima e a motivação ao trabalho, em vista de sabê-lo mais fundamentado e autorizado pelo conhecimento e pela experiência adquiridos. Refletindo sobre o papel da participação no programa em sua atuação profissional, uma das professoras escreve: "não só é algo benéfico para a minha autoestima como professora, para minha própria motivação, como também para os meus alunos. Pois é mostrando motivação que os motivo." Outra questão, várias vezes mencionada pelas professoras e que particularmente as motivou, foi o acesso a uma variedade de novos materiais didáticos apresentados a elas durante o treinamento ou

13 As fontes das citações não são publicadas e seus autores devem permanecer anônimos. Por esse motivo não são disponibilizadas aqui as referências após as citações, contudo o acesso ao *corpus* anonimizado pode ser solicitado aos autores do presente capítulo. Sobre a pesquisa, ver Chaves (2018).

que elas próprias utilizaram ao longo do curso. As participantes puderam comprá-los com desconto durante visitas, previstas na programação do curso, a duas diferentes editoras. Em relação a isso, uma docente afirma: "voltei muito mais motivada, pois trouxe muito material didático e com certeza não conseguirei usar todos este ano."

Em muitos relatórios as professoras mencionaram também a possibilidade de aperfeiçoamento linguístico na língua estrangeira que a experiência no exterior teria proporcionado. Uma delas relata a maior segurança para abordar temas mais complexos em sala:

> o conhecimento linguístico adquirido me deu mais segurança em sala de aula e por isso estou propondo muito mais projetos para os alunos desenvolverem, o que não fazia com tanta frequência anteriormente, pois estes exigem um conhecimento linguístico […] mais aprofundado.

Além de aspectos linguísticos e metodológicos, as professoras comentam sobre as impressões e os conhecimentos que as experiências nos países de língua alemã lhes teriam possibilitado. De acordo com as declarações que elas registraram em seus relatórios, as experiências estéticas e culturais foram os elementos que mais fortemente teriam influenciado sua prática de ensino. Uma das docentes afirma:

> Caminhar por um bairro de Leipzig, conhecendo lugares maravilhosos, coletando objetos e fotos, conversar com as pessoas que encontramos nas ruas sobre o tempo atual e o passado, foi um momento de grandes aprendizagens. […] idas ao concerto e ao teatro, […] visitas aos museus, conhecer a cidade dos escritores Goethe e Schiller, como também a capital Berlim, tudo isso aprofundou meus conhecimentos históricos, literários e culturais, o que influenciará o meu trabalho em muitos momentos.

O aprofundamento dos conhecimentos históricos foi citado diversas vezes nos relatórios. De acordo com uma das professoras, tais informações são muito requisitadas pelos alunos:

> os alunos se interessam muito pela parte histórica do país alemão, assim como se interessam por aprender a língua alemã. Com certeza esses conhecimentos históricos diversificarão as minhas aulas daqui para frente. Na verdade, já comecei a aplicá-los nas minhas aulas, e os alunos estão adorando.

Uma vantagem adicional do programa PDPA é a possibilidade que se abre a professores para a dedicação exclusiva aos estudos em um período intensivo de formação no exterior. Por limitações financeiras e de tempo, muitos docentes não têm condições de frequentar cursos de aperfeiçoamento ofertados em suas cidades. De acordo com uma das professoras:

> Há cursos de imersão […] mas, com o salário que nós professores da rede estadual […] recebemos, ficamos impossibilitados, monetariamente, de arcar com os custos para participarmos de um curso de imersão, o que é de suma importância para a nossa carreira, pois os alunos são os maiores beneficiados com todo o investimento que fizermos em nossa profissão. Por essa razão, considero de suma importância o oferecimento de bolsa de estudos para aperfeiçoamento de professores de alemão, pois os professores da rede estadual […] não têm condições de arcar com os custos para tal aperfeiçoamento, que é tão importante para melhorar a qualidade de nossas aulas.

Outro êxito do programa PDPA decorreu de que não apenas as professoras participantes e seus alunos, mas também os colegas das professoras contempladas com a bolsa para formação foram beneficiados com a iniciativa, uma vez que elas puderam (e ainda podem) atuar como multiplicadoras, compartilhando suas experiências e novos conhecimentos. Uma docente afirma: "se algum professor em algum momento quiser trabalhar algum projeto sobre a Alemanha, aprofundando um pouco mais sobre a história e a cultura, estarei disponível para auxiliar e ajudar". Unidades temáticas desenvolvidas pelos professores da turma de 2015 a partir de suas experiências e atividades em Leipzig e Viena encontram-se disponibilizadas em site específico.[14]

A partir dos relatos, pode-se perceber a grande contribuição de ofertas de formação continuada para professores de alemão e, consequentemente, para o ensino de alemão como língua estrangeira na educação pública brasileira. O PDPA lançou as bases para outras iniciativas mais abrangentes a serem desenvolvidas também em outros contextos para a formação de professores de alemão, tais como o Curso de Segunda Licenciatura em Letras Alemão, apresentado a seguir.

14 Cf. http://www.cciba.ufpr.br/capacitacao2015/index.html.

3.2 Parfor: Segunda Licenciatura em Letras Alemão para professores de inglês

Formar professores de inglês já atuantes na rede pública de ensino para atuarem também no ensino de alemão: essa foi a estratégia do Curso de Segunda Licenciatura em Letras Alemão criado pela Universidade Federal do Paraná em 2016. A iniciativa, ainda em curso, pretende ampliar a oferta de alemão no âmbito escolar de modo a atender à grande demanda pelo idioma da região. As aulas do Curso de Segunda Licenciatura em Letras Alemão acontecem na cidade de Joinville, em Santa Catarina, para onde professores em formação, vindos de mais de dez cidades vizinhas, deslocam-se a cada duas semanas a fim de assistir às aulas aos sábados. A carga horária de aulas presenciais é complementada por semanas de aulas intensivas na cidade de Curitiba durante as férias escolares de verão e inverno.

Até 2021, prevê-se a formação de aproximadamente 50 docentes em três turmas (já consideradas aqui as perspectivas de evasão, até o momento bem mais baixa que nos cursos regulares de graduação, ficando abaixo de 30%). Os custos com bolsas, deslocamento e diária dos professores formadores[15] são financiados pela Capes por meio do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). O investimento feito para a totalidade da oferta de três turmas terá sido, até 2021, de cerca de 700 mil reais. Sob a coordenação da UFPR, o Curso de Segunda Licenciatura em Letras Alemão foi instituído oficialmente como parte integrante do Curso de Letras da instituição e tem-se a perspectiva de que se torne oferta permanente desta universidade. Desse modo, vislumbra-se a perspectiva de continuação do curso para além do número inicialmente previsto de três turmas formadas até 2021. Essa decisão deveria ser tomada ao longo do ano de 2020.

15 A coordenação e aulas presenciais do curso foram assumidas em grande parte por egressos do mestrado bilateral em Alemão como Língua Estrangeira do Programa de Pós-graduação em Letras da UFPR. Nesse sentido, a cooperação da Instituição brasileira com a Universidade de Leipzig, que tem sido possibilitada com bolsas da CAPES e apoiada pelo DAAD desde o início, em 2009, constituiu um aspecto central do desenvolvimento da oferta da formação de professores. Cabe sempre ressaltar os resultados concretos para a educação básica trazidos pela cooperação acadêmica internacional entre Universidades brasileiras e estrangeiras no âmbito da formação de professores. Infelizmente, nem sempre se leva em conta essa dimensão tão central da internacionalização e do estabelecimento de políticas linguísticas e educacionais. No Brasil, somente o extinto programa Ciências sem Fronteiras, que se voltará a mencionar mais adiante, evidenciou a importância dessa questão – ainda que *ex negativo*, já que o programa, ele mesmo, não previu investimento sistemático no fomento à mobilidade internacional de professores de línguas estrangeiras em formação. Perdeu-se aí uma grande chance de aumento significativo da qualidade de toda uma geração de novos professores de línguas estrangeiras que poderia ter sido formada e que poderia vir a desempenhar forte papel multiplicador nos sistemas oficiais de educação básica.

A concepção adotada, que visa à qualificação linguística e metodológico-didática adicional para professores de inglês concursados no ensino público, de modo que estejam aptos a ministrar aulas de outra língua estrangeira, é adequada para a realidade brasileira e encontra ressonância no contexto escolar em diferentes instâncias: trata-se aqui, primeiramente, de oferecer formação continuada a professores concursados, o que se mostra necessário tendo-se em vista a qualidade insuficiente da aula de língua estrangeira atual; em segundo lugar, procura-se fomentar uma qualificação multilíngue entre professores de línguas.[16] Assim, o sistema escolar é renovado e aperfeiçoado na medida em que novas abordagens didáticas e metodológicas começam a compor as práticas docentes (como, por exemplo, a intercompreensão entre línguas) e a encontrar aplicação concreta na escola.

Além disso, cursos de língua não são ministrados apenas no currículo regular, mas podem ser ofertados também como atividade complementar na escola ou em centros de línguas associados à escola. O Plano Nacional da Educação (PNE) estabeleceu como uma de suas metas que professores desenvolvam seu trabalho preferencialmente em apenas uma instituição de ensino, evitando as jornadas de trabalho em diferentes escolas, o que hoje é feito por muitos professores em razão da necessidade de completar a carga horária total para a qual são contratados. Assim, o PNE procura incentivar os docentes a continuarem proporcionando orientação aos seus alunos no contraturno, após as aulas regulares, o que permite aos profissionais melhores condições de trabalho.[17] Professores de inglês que ministram normalmente duas horas-aula dessa disciplina por semana em cada turma podem paralelamente lecionar alemão, caso tenham a qualificação adicional, com a vantagem de que em cursos ofertados como atividade complementar no contraturno pode-se esperar maior assiduidade e interesse por parte dos alunos, além de uma carga horária significativamente maior, ministrada a turmas menores.

16 Um exemplo positivo do trabalho viabilizado por um corpo docente multilíngue pode ser observado no Instituto Federal de Brasília (IFB). O alemão é ofertado no IFB desde 2017. Isso foi possível graças à nomeação de uma professora de alemão e espanhol em 2017, que trabalhou anteriormente no Goethe-Zentrum Brasília. Ela foi contratada como professora de espanhol, mas devido à sua formação profissional em alemão, também oferece cursos dessa língua no IFB. Ver: http://www.ifb.edu.br/campus-ceilandia/15676-campus-ceilandia-oferta-cursos-gratuitos-de-alemao-elementar-e-espanhol-intermediario.

17 De acordo com o PNE, pelo menos 50% de todas as escolas públicas devem oferecer educação em tempo integral até 2024, e no mínimo 25% dos alunos devem ser atendidos em período integral, possibilitando sua participação nas atividades realizadas no contraturno escolar. Não se trata de estender o currículo existente, mas de proporcionar a crianças e adolescentes mais horas de atividades por dia na escola. A oferta de atividades complementares além das aulas regulares pode ser definida pela direção e pela comunidade escolar.

Enquanto a formação desses professores não ocorre na medida necessária, os sistemas de ensino procuram por soluções provisórias. O Estado de Pernambuco, por exemplo, implantou em 2011 o programa Ganhe o Mundo. Trata-se de um programa de intercâmbio para alunos da educação básica. Os estudantes participam de cursos financiados pelo governo estadual, organizados por institutos terceirizados de idiomas.[18] Até o primeiro semestre de 2017 foram ofertados cursos de inglês e espanhol, e a partir do segundo semestre daquele ano foram abertas 100 vagas para cursos de alemão. No início de 2018, cinco bolsistas viajaram para a Alemanha e frequentaram por seis meses as aulas regulares de uma escola naquele país. Segundo o site do Tribunal de Contas do Estado de Pernambuco, o custo médio anual do programa chega a 44 milhões de reais. Esse montante financia cursos de idiomas para aproximadamente 25 mil alunos e viagens de intercâmbio para cerca de 1.000 a 1.100 alunos.[19] Que o Estado tenha terceirizado um setor da educação pública é certamente questionável, mas sob as condições atuais, e como medida emergencial, a solução se justifica: no momento, por mais que haja demanda e isso seja relevante e conveniente para o País, o ensino de alemão ou de qualquer outro idioma exceto inglês e espanhol não é viável, pois a falta de professores habilitados e capacitados na rede pública não permite uma oferta universal e de qualidade, a não ser em iniciativas regionais relativamente pequenas.

4 Alemão em âmbito acadêmico

Por meio do ambicioso programa Ciências sem Fronteiras do Governo Federal, que entre 2011 e 2015 fomentou a mobilidade acadêmica de aproximadamente 100 mil docentes de Universidades, doutorandos e graduandos, tornou-se clara a falta de conhecimentos de línguas estrangeiras entre a comunidade universitária, o que se configurou como um grande problema para a boa execução do programa, e representa ainda hoje um impedimento para a almejada internacionalização das instituições de ensino superior.

18 Informações sobre o programa em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?ag=1&cat=36&art=348.

19 Gerência de Jornalismo. Tribunal de Contas. Estado de Pernambuco. Programa Ganhe o Mundo avaliado pelo TCE. Disponível em: http://www.tce.pe.gov.br/internet/index.php/mais-noticias-invisivel/194-2018/maio/3954-programa-ganhe-o-mundo-sera-avaliado-pelo-tce. Acesso em: 19 jul. 2020.

Por essa razão, o Ministério da Educação instituiu em 2014 o aqui já mencionado programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) – como uma expansão do programa Inglês sem Fronteiras, existente desde 2012 – principalmente com o fim de, por meio do ensino de línguas estrangeiras, capacitar estudantes, professores e servidores técnico-administrativos das Instituições de Educação Superior, bem como professores de idiomas da rede pública de educação básica, além de estrangeiros em língua portuguesa (BRASIL, 2014, Art. 1).

Ao inaugurar o programa, o governo estabeleceu pela primeira vez na história brasileira uma coordenação para línguas estrangeiras em nível federal. Com a estrutura de informação e comunicação do MEC, todos os alunos e servidores das universidades participantes recebem informações detalhadas por e-mail sobre a abertura de vagas para cursos de idiomas e podem se registrar *online*. Os dados gerados pelo sistema eletrônico IsF Gestão, segundo informação da vice-presidência de alemão do programa,[20] mostram a grande demanda pela aprendizagem da língua alemã nas Universidades: 21.526 candidatos inscreveram-se durante a fase piloto da oferta de alemão no programa, período em que foram abertas 1.281 vagas, distribuídas em três editais de 2016 a 2017. Esses dados revelam que a busca por cursos desse idioma superou os números de inscrições para todas as outras línguas estrangeiras do programa, com exceção do inglês. No mesmo período mencionado, foram registradas 9.785 inscrições para francês, sendo disponibilizadas para cursos dessa língua 1.590 vagas. Os números para o italiano (1.055 vagas, 10.160 candidatos), japonês (1.405 vagas, 6.677 candidatos) e até espanhol (1.990 vagas, 7.575 candidatos) mostram que a demanda por alemão foi consideravelmente maior.

A fim de avaliar adequadamente esses dados, deve-se ressaltar que a oferta de alemão foi limitada a dez universidades públicas no primeiro edital. Já o segundo edital abrangia 15 universidades públicas, das quais 13 eram federais. Nessas 13 instituições estudam 329.914 pessoas na graduação e pós-graduação. Cabe lembrar que a população total de estudantes no ensino superior em todo o Brasil é de 8.048.701 matriculados[21] (INEP, 2017). Tais números apontam para o potencial de crescimento da oferta de alemão no âmbito acadêmico brasileiro, que já tem uma grande demanda não atendida e ao mesmo tempo expande-se intensamente: a publicação *Education at a Glance 2016* (OECD, 2016, p. 37-42) mostra que em 2015 apenas 14% dos brasileiros entre 25 e 64 anos haviam concluído o ensino superior (em comparação, USA:

20 Agradecemos o Prof. Thiago Viti Mariano, vice-presidente para Alemão do programa IsF do Ministério da Educação e a equipe do programa pela disponibilização dos dados.

21 Existem 295 universidades públicas no Brasil e outras 2.069 instituições privadas de ensino superior (dados de 2015, segundo o DAAD, 2017, p. 11).

45%; Alemanha: 28%; Chile: 21%). Esse número sobe para 16% quando se observa a porcentagem de pessoas graduadas na faixa etária entre 25 e 34 anos e cai para 11% quando se considera o grupo de pessoas com idades entre 55 e 64 anos (em comparação, EUA: 47% e 41%; Alemanha: 30% e 26%; Chile: 27% e 14%). No que diz respeito ao número de estudantes de doutorado, no Brasil há 1,4 doutorando por mil habitantes. Na Alemanha, a proporção é de 18,6 para cada mil habitantes. A partir desses dados é possível observar o potencial de crescimento do público universitário no Brasil e, com ele, uma eventual ampliação da oferta de alemão no ensino superior brasileiro.

Em 2018, a chamada de propostas da Capes para o Programa Institucional de Internacionalização (PrInt) de universidades e institutos de pesquisa oferece uma perspectiva adicional sobre a atratividade do alemão no campo acadêmico no Brasil. Os objetivos do PrInt incluem a promoção do estabelecimento, implementação e consolidação de planos estratégicos de internacionalização, mobilidade para docentes, pós-doutorandos, doutorandos e servidores técnico-administrativos que mantenham vínculo com pesquisa, bem como a criação de redes internacionais de pesquisa para melhorar a qualidade da produção acadêmica de pós-graduação. A ação intenta dar maior visibilidade à pesquisa científica brasileira, atraindo docentes estrangeiros, pesquisadores e estudantes em nível de pós-graduação para cooperação com colegas brasileiros. O objetivo do programa consiste no financiamento dos projetos selecionados por quatro anos (2019-2022), com um orçamento total de R$ 300 milhões.

O DAAD reagiu com rapidez e agilidade à iniciativa da Capes e anunciou que os estudantes de doutorado da Alemanha que vierem ao Brasil para uma estadia de pesquisa no contexto de projetos financiados pelo PrInt podem ser financiados adicionalmente com recursos alemães. Assim, na tradição de iniciativas bilaterais, o PrInt se tornou um lugar de cooperação germano-brasileira – e, portanto, outra motivação para aprender alemão.

Considerações finais

Superando o problema profundo, porém pontual, da escassez de professores e da formação de profissionais especializados na área de alemão como língua estrangeira, formando-se nos próximos anos um número suficiente de atores sociais que possam desempenhar papéis importantes no complexo, amplo e crescente sistema educacional do país, desenvolvem-se no Brasil processos sociais que acrescentam elementos estruturais concretos

e consolidados às expectativas socioculturais e econômicas existentes e que continuarão a fazer efeito nas próximas décadas.

Departamentos de alemão nas universidades brasileiras que estiverem preparados para atuar nesse sentido poderão canalizar suas capacidades, bem como ações já iniciadas e infraestruturas preexistentes frente à reestruturação do sistema de ensino que se anuncia. Ao aceitar tal missão social, essas instituições podem ganhar relevância e legitimidade políticas, fortalecer suas relações com conselhos e ministérios escolares, aumentando significativamente suas chances de sobrevivência, mesmo diante de reformas iminentes no sistema de ensino superior.[22]

Hoje, e durante décadas, o Estado brasileiro é de longe a mais importante fonte de financiamento para a formação de professores de alemão no país, através do financiamento de departamentos de alemão em universidades públicas e por meio da oferta de programas de formação de professores. Já é o momento de esses investimentos reverterem em melhorias para o sistema de educação brasileiro – sobretudo no sistema público.

O Estado alemão, por sua vez, financia e subvenciona iniciativas de aperfeiçoamento e de formação continuada para professores de alemão. Com o apoio de instituições alemãs, como o DAAD, no trabalho conjunto entre universidades alemãs e brasileiras na área de alemão como língua estrangeira, conjugam-se os investimentos dos dois países e abrem-se novas perspectivas para a língua alemã no Brasil.

Empresas alemãs e alemã-brasileiras, bem como suas respectivas fundações de apoio e fomento, estão provavelmente mais dispostas a contribuir para a promoção da língua alemã nesse novo contexto institucionalmente mais consolidado e eficaz.[23] A legislação brasileira concede benefícios fiscais consideráveis a pessoas jurídicas que apoiam projetos culturais e educacionais.[24] A lembrança da presença alemã no país, um maior nível educacional das

22 Sobre isso, ver Soethe (2014).

23 Entre as ações para promover a língua alemã – que também é apoiada pela indústria local –, há, por exemplo, uma colaboração entre o Instituto Goethe e quatro Institutos Federais que permite a oferta das aulas de alemão como parte do projeto "Deutsch in der beruflichen Bildung". A iniciativa PASCH e a Bildungskooperation Deutsch também desempenham um papel nesse contexto. De acordo com Wilmes (2018, p. 8), o projeto "Deutsch in der beruflichen Bildung" é realizado em quatro Institutos Federais nos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina. No Instituto Federal de Venâncio Aires (RS) foi criada uma vaga para professor de alemão em 2015 em razão da grande demanda. Além disso, a língua tornou-se o segundo idioma ofertado no Curso de Ciências da Computação. Em 2016, as aulas de alemão no Instituto Federal em Rio do Sul (SC) foram viabilizadas com o apoio da indústria. Desde 2013, o alemão também é oferecido no Instituto Federal em Lajeado (RS), onde o idioma também é ofertado como segunda língua em um curso de graduação.

24 Por exemplo, a Lei n. 9.249/1995, § 2º, II.

gerações futuras e o cuidado com os elementos mais importantes da cooperação germano-brasileira são do interesse de todas as instâncias envolvidas: o Estado, a economia e a sociedade de cidadãos conscientes, tanto no Brasil quanto na Europa de língua alemã.

Referências

AMMON, Ulrich; SCHMIDT, Gabriele. (Hrsg.) *Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze und Konzepte.* Berlin: De Gruyter, 2019.

AUSWÄRTIGES AMT. *Deutsch als Fremdsprache weltweit*: Datenerhebung 2015. Berlin: Goethe-Institut, 2015. Disponível em: http://www.goethe.de/resources/files/pdf37/Bro_Deutschlernerhebung_final2.pdf. Acesso em: 30 jul. 2020.

_____. *Deutsch als Fremdsprache weltweit*: Datenerhebung 2020. Berlin: Goethe-Institut, 2020. Disponível em: http://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/b2a4e47f-db9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf. Acesso em: 27 set. 2020.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: http://legis.senado.leg.br/norma/551270/publicacao/15716407. Acesso em: 7 jan. 2020.

_____. Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 151, 8 ago. 2005. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161impressao.htm. Acesso em: 7 jan. 2020.

_____. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 5 abr. 2013. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30037356/do1-2013-04-05-lei-n-12-796-de-4-de-abril-de-2013-30037348. Acesso em: 7 jan. 2020.

_____. Portaria n. 973, de 14 de novembro de 2014. Institui o Programa Ciências sem Fronteiras e dá outras Providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, n. 222, 17 nov. 2014. Seção 1, p. 11-12. Disponível em: http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=17/11/2014&jornal=1&pagina=11&totalArquivos=100. Acesso em: 7 jan. 2020.

_____. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1° de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção

1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art1. Acesso em: 7 jan. 2020.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. *Perfil do professor da educação básica*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

CHAVES, Giovanna Lorena Ribeiro. *Alemão no Brasil na voz e atuação de professoras do ensino fundamental da rede pública de ensino*. 2018. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: http://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/58172. Acesso em: 30 jul. 2020.

DAAD. *Brasilien*: Daten & Analysen zum Hochschul- und Wissenschaftsstandort 2017. Disponível em: http://www.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/bildungssystemanalyse/brasilien_daad_bsa.pdf. Acesso em: 16 dez. 2018.

DEB. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. *Relatório de Gestão 2009-2012*. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/RelatorioFinal-2012-DEB.pdf. Acesso em: 16 dez. 2019.

DWIH. Centro Alemão de Ciência e Inovação – São Paulo. *DAAD e MEC assinam acordo de cooperação sobre idioma sem Fronteiras – Alemão*. 1 set. 2015. Disponível em: http://dwih.com.br/pt-br/noticias/daad-e-mec-assinam-acordo-de-cooperacao-sobre--idioma-sem-fronteiras-alemao. Acesso em: 16 dez. 2019.

IBGE. *Continuous PNAD*: 10% of population concentrate nearly half of wage bill in Brazil in 2017. 11. abr. 2018. Disponível em: http://agenciadenoticias.ibge.gov.br/en/agencia--press-room/2185-news-agency/releases-en/20854-continuous-pnad-10-of-population-concentrate-nearly-half-of-wage-bill-in-brazil-in-2017.html. Acesso em: 16 dez. 2019.

INEP. *Censo da educação básica*: 2012 – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2012. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf. Acesso em: 16 dez. 2019.

INEP. *Censo da educação básica*: 2013 – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf. Acesso em: 16 dez. 2019.

_____. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2016*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. Disponível em: http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior. Acesso em: 17 dez. 2019.

_____. *Censo escolar 2017. Notas Estatísticas.* Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

KISSMANN, Adrian. *Bitte aus Curitiba*. [Mensagem de trabalho]. Mensagem recebida de Adrian.Kissmann@goethe.de. 29 out. 2017.

OECD. *Education at a Glance 2016*: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2016.

SOETHE, Paulo A; CHAVES, Giovanna Lorena Ribeiro. Förderung der deutschen Sprache in Brasilien. *In*: AMMON, Ulrich; SCHMIDT, Gabriele. (Hrsg.) *Förderung der*

deutschen Sprache weltweit: Vorschläge, Ansätze und Konzepte. Berlin: De Gruyter, 2019. S. 887-910.

SOETHE, Paulo A. Forschungsperspektiven und Anschlussfähigkeit einer international vernetzten Germanistik in Lateinamerika. *In*: DÍAZ PÉREZ, Olivia C. *et al*. (Hrsg.). *Transformationen der Erinnerung und der Wirklichkeit in der Literatur*. Tübingen: Stauffenburg, 2014. S. 231-246.

WILMES, Sabine. Die Bildungskooperation der Goethe-Institute in Süd- und Mittelamerika. *DaF-Brücke*: Zeitschrift der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer Lateinamerikas, Heft 14, S. 4-11, 2018. Disponível em: http://www.abrapa.org.br/wp-content/uploads/2018/05/DaFBrucke2018.pdf. Acesso em: 19 jul. 2020.

Alemão como oportunidade: formação, qualificação e desenvolvimento profissional de graduados em Letras Alemão no Brasil

Paul Voerkel

1 Introdução

O Brasil conta com cerca de 135 mil pessoas que aprendem alemão atualmente (AUSWÄRTIGES AMT, 2015). Se comparado com o número total de alunos que se dedicam ao estudo dessa língua no mundo, o valor parece irrelevante, já que representa menos de 1% de um montante de 15 milhões de aprendizes de alemão. Apesar de não se tratar de um contingente muito expressivo, o interesse em aprender a língua cresceu ao longo dos últimos anos e o número de inscrições em cursos de alemão aumentou visivelmente. Considerando-se esse aumento, tornou-se pertinente examinar os três tipos de instituições que oferecem tais cursos no país, quais sejam: escolas, cursos livres e universidades. Para tanto, algumas características destes três tipos de instituições serão apresentadas e discutidas a seguir, tomando-se por base uma pesquisa sobre a inserção de alemão como língua estrangeira (ALE) no mundo, publicada pelo Ministério de Relações Internacionais da Alemanha (AUSWÄRTIGES AMT, 2015), assim como outros documentos apropriados.

Dos mencionados 135 mil alunos de alemão registrados no Brasil, aproximadamente 80 mil aprendem a língua nas escolas, o que corresponde a cerca de 60% do total. Essa porcentagem é inferior à apresentada por países próximos da Alemanha, como a França, a Polônia e a Turquia, que atingem valores acima de 90%. Tal situação pode ser explicada, em primeiro lugar, pela oferta de alemão como língua curricular nas escolas dos referidos paí-

ses, o que não ocorre na América Latina. No caso do Brasil, a língua alemã é ensinada em aproximadamente 300 escolas, o que corresponde a somente 0,3% daquelas com oferta de alemão no mundo registradas pelo Instituto Goethe (GOETHE-INSTITUT, 2018). Cabe ressaltar que existem diferentes tipos de escolas no Brasil, com estruturas diversas, cujo apoio direto e indireto oferecido pela Alemanha é variável, características estas que interferem nos currículos e na intensidade do contato com a língua-alvo. Grande parte desses estabelecimentos se encontra nos estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, devido principalmente à intensa imigração alemã[1] ao longo do século XIX para a região, cujos habitantes mantêm ainda uma forte ligação com a língua e com a cultura de herança.

Por outro lado, quase a metade dos brasileiros que se dedicam a aprender alemão o faz fora do contexto escolar. Os motivos são diversos e incluem desde razões afetivas até as inteiramente pragmáticas. Entre os objetivos envolvidos, encontra-se cada vez mais a possibilidade de realizar intercâmbio acadêmico em países onde se fala alemão. Os estudantes sabem que o domínio da língua-alvo constitui um pré-requisito essencial para o sucesso na universidade e que é importante investir no desenvolvimento das habilidades linguísticas: estima-se que 90% do total dos estudantes estrangeiros que estudam na Alemanha adquiriram seus conhecimentos da língua em cursos fora do ambiente escolar (GOETHE-INSTITUT, 2018). A respeito do grupo de alunos adultos, pode-se distinguir ainda entre aqueles que participam de cursos livres e os que aprendem alemão no contexto acadêmico, isto é, nas universidades. Essa distinção entre os ambientes acadêmico e não acadêmico é estabelecida em função da estrutura das ofertas, à formação dos docentes e aos diferentes ambientes, bem como ao nível de informação disponível, principalmente em relação aos cursos livres, sobre os quais existem poucos dados registrados.[2]

Se, por um lado, é premente a necessidade de coleta de mais informações sobre as estruturas, os materiais e o nível dos cursos oferecidos pelas instituições, a fim de suprir uma lacuna na pesquisa sobre o tema, por outro lado devem-se considerar os dados disponíveis referentes ao setor aca-

1 O termo *alemão* não se refere, no contexto deste capítulo, à entidade política do Estado, constituído como tal somente em 1871, mas sim à percepção de expressões culturais e principalmente ao uso da língua alemã e suas variantes (VOERKEL, 2017a).

2 A situação é diferente se olharmos a instituição com a maior oferta em língua alemã no Brasil: o Goethe-Institut (o Instituto Goethe, frequentemente denominado GI, por sua sigla em alemão). Como entidade oficial da Alemanha para a difusão da língua e cultura alemãs, fornece números confiáveis sobre alunos inscritos (aproximadamente 10 mil) e testes realizados (cerca de 5 mil por ano) no país.

dêmico. Em termos quantitativos, trata-se do âmbito que apresenta o menor contingente de alunos (aproximadamente 15 mil inscritos em cursos livres das universidades e 1.300 em cursos de Letras Alemão), mas o impacto desse setor é muito expressivo. Isso se deve, em parte, à importância do grupo-alvo, sobretudo dos estudantes matriculados nos cursos de Letras Alemão, já que estes irão tornar-se professores de alemão, portanto multiplicadores da língua e da cultura, interessados em intercâmbios e eventualmente em cooperações no campo acadêmico; e, em parte, ao fato de que um dos pilares das universidades brasileiras é pesquisar sobre seu próprio funcionamento e questionar tanto os processos internos quanto o impacto das suas ações na sociedade, o que leva a um número elevado de publicações e aumenta a visibilidade deste segmento.

O presente capítulo insere-se, portanto, nesse contexto, direcionando seu foco à coleta, ao exame e à discussão de dados sobre os graduados de Letras Alemão no Brasil. Tais ações trazem à tona aspectos da sua formação, qualificação e inserção profissional, e são parte de uma ampla pesquisa de doutorado, cujos resultados foram publicados recentemente (VOERKEL, 2017a). Como metodologia da pesquisa, procedeu-se a entrevistas guiadas com 56 especialistas em formação de professores no Brasil, sendo 44 deles docentes universitários; bem como à elaboração e aplicação de um questionário eletrônico que circulou durante seis semanas, de junho a agosto de 2016, entre os graduados de todas as universidades brasileiras com oferta de Letras Alemão (VOERKEL, 2017a). No total, foram coletadas 409 respostas ao questionário, das quais 306 estavam completas e, portanto, foram integradas à análise de dados (VOERKEL, 2017a, p. 115). Cabe destacar ainda que essa amostragem permite apresentar resultados confiáveis e representativos (VOERKEL, 2017a).

Esses resultados e os demais dados obtidos da pesquisa de doutorado constituem a base para o presente capítulo, que ainda conta com outras fontes, tais como as comunicações orais dos parceiros do Netzwerk Deutsch[3] e a correspondência com outros envolvidos na formação de professores de alemão. Como resultado, apresentar-se-ão informações pertinentes sobre formação, qualificação e inserção profissional de graduados

3 No Netzwerk Deutsch se realizam, duas vezes por ano, encontros dos parceiros alemães que estão engajados no fomento da língua e cultura alemã, tais como a embaixada alemã, os consulados alemães, o Instituto Goethe, a Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) como Administração das escolas alemãs, o Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (Deutscher Akademischer Austauschdienst – DAAD) e as associações de germanistas e de professores de alemão do país.

de Letras Alemão no Brasil, com a finalidade de estimular a discussão sobre o perfil dos alunos, o trabalho das universidades e o fomento da língua e da cultura alemã no setor acadêmico do país.

2 Formação

As discussões sobre a formação de professores de alemão no Brasil têm se aprofundado desde a virada do milênio (VOERKEL, 2018). Entre as informações fornecidas por especialistas e pesquisadores que se dedicam ao tema, é possível encontrar vários eixos de discussão e de reflexão.

Existem referências bibliográficas publicadas na Alemanha, elaboradas por autores brasileiros, alemães e austríacos, que descrevem em termos gerais a situação da Germanística[4] no contexto local e a formação de professores de alemão (SARTINGEN, 2001; KAUFMANN, 2003; PUPP SPINASSÉ, 2005; GALLE, 2006; SOETHE, 2010; BOLLE, 2010; ANDRADE, 2010; RICHTER, 2013; AMMON, 2015). Em contrapartida, há artigos publicados no Brasil que, apesar de deslindar o tema, permanecem limitados a estudos de casos isolados ou pouco abrangentes quanto às instituições pesquisadas (cf. artigos nas coletâneas de BOHUNOVSKY, 2011; UPHOFF *et al*., 2015; UPHOFF *et al*., 2017; UPHOFF *et al*., 2018). Pode-se constatar que, mesmo que a formação de professores de alemão esteja sendo tematizada em pesquisas e publicações acadêmicas, ainda são escassos e recentes os estudos que descrevem a situação geral dos cursos de Letras Alemão no Brasil (EVANGELISTA, 2011; VOERKEL, 2017a).

A formação de professores de alemão no Brasil vem sendo realizada em instituições de ensino superior (IES) por meio da oferta de cursos de graduação em Letras Alemão. Com base nas informações expostas pelos autores supracitados, é possível apresentar um quadro com os principais dados desses cursos, que serão comentados em seguida.

4 O termo *Germanística* deriva da palavra alemã *Germanistik*, que remete à disciplina acadêmica de Filologia e Literatura alemã, estabelecida institucionalmente há cerca de 200 anos. No Brasil, inclui ainda elementos da disciplina Alemão como Língua Estrangeira – ALE (SARTINGEN 2001).

QUADRO 1 – DADOS SOBRE OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM LETRAS ALEMÃO NO BRASIL, POR INSTITUIÇÃO, LOCALIZAÇÃO, MODALIDADE DE GRADUAÇÃO, TOTAL DE DOCENTES E TOTAL DE ESTUDANTES ATIVOS

IES	Cidade	UF	BAC.	LIC.	HAB.	DOC.	EST.
FURB	Blumenau	SC		X	Única	3	21
IFPLA	Ivoti	RS		X	Dupla	6	57
UERJ	Rio de Janeiro	RJ	X	X	Dupla	6	Aprox. 100
UFBA	Salvador	BA	X	X	Ambas	6	Aprox. 10
UFC	Fortaleza	CE		X	Dupla	4	Aprox. 80
UFF	Niterói	RJ	X	X	Ambas	5	Aprox. 70
UFMG	Belo Horizonte	MG	X	X	Dupla	6	93
UFPA	Belém	PA		X	Única	6	73
UFPel	Pelotas	RS		X	Dupla	3	Aprox. 60
UFPR	Curitiba	PR	X	X	Ambas	5	Aprox. 60
UFRGS	Porto Alegre	RS	X	X	Ambas	6	Aprox. 60
UFRJ	Rio de Janeiro	RJ	X	X	Dupla	6	Aprox. 80
UFSC	Florianópolis	SC	X	X	Única	7	Aprox. 110
UNESP	Araraquara	SP	X	X	Dupla	5	Aprox. 100
UNESP	Assis	SP		X	Dupla	3	Aprox. 60
UNIOESTE	M. C. Rondon	PR		X	Dupla	2	Aprox. 30
USP	São Paulo	SP	X	X	Ambas	11	283

FONTE: O autor.

LEGENDAS: IES - Instituição de Educação Superior; UF - Unidade da Federação; BAC. - Bacharelado; LIC. - Licenciatura; HAB. - Habilitações dos cursos: dupla (Português/Alemão), única (somente Alemão) ou ambas (os estudantes podem optar pela habilitação que desejarem); DOC. - Docentes; EST. - Estudantes; FURB - Fundação Universitária Regional de Blumenau; IFPLA - Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã; UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro; UFBa - Universidade Federal da Bahia; UFC - Universidade Federal do Ceará; UFF - Universidade Federal Fluminense; UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais; UFPA - Universidade Federal do Pará; UFPel - Universidade Federal de Pelotas; UFPR - Universidade Federal do Paraná; UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul; UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro; UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina; UNESP - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"; UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná; USP - Universidade de São Paulo.

Ao analisarem-se os dados apresentados no Quadro 1, é possível fazer as seguintes inferências sobre a formação de professores de alemão no Brasil:

- A oferta de cursos de graduação em Letras Alemão existe em 17 IES do país[5], sete delas situadas na Região Sul e sete na Região Sudeste. Existem duas universidades com a oferta do curso no Nordeste, uma no Norte e nenhuma na Região Centro-Oeste.
- Todas as universidades oferecem a modalidade *licenciatura*, ou seja, o seu principal objetivo seria formar professores (VOERKEL, 2017a, p. 220). Dez das 17 instituições outorgam também o diploma de *bacharelado*, com diferentes enfoques, tais como *tradução* e *literatura*.
- A oferta de habilitações é heterogênea: em algumas universidades, os alunos automaticamente estudam português e alemão; em outras, somente alemão; e ainda existem aquelas onde os estudantes podem optar entre uma e outra modalidade (VOERKEL, 2017a, p. 77).
- Calcula-se que entre dois e onze docentes façam parte dos cursos de Letras Alemão, isto é, em média haveria cinco professores por curso e o total de 90 professores atuando nas universidades. Desses docentes, 75% possuem doutorado ou pós-doutorado, com percentual mais elevado nas regiões Sul e Sudeste, e mais baixo nas regiões Norte e Nordeste, onde cai para 37% (VOERKEL, 2017a, p. 237).
- Sobre o contingente de alunos matriculados, as instituições demonstram novamente amplas diferenças. Mediante os dados, podem-se distinguir cursos de três dimensões: há sete universidades com 80 estudantes ou mais, sete com índice variável entre 60 e 80 estudantes e três com pequeno número de discentes. Considerando-se o total, conclui-se que no Brasil há aproximadamente 1.300 estudantes matriculados em cursos de graduação de Letras Alemão (VOERKEL, 2017a, p. 263).

Além dos dados expostos no Quadro 1, em Voerkel (2017a) estão disponíveis outras informações relevantes sobre os cursos de graduação de Letras Alemão. Segue-se a apresentação de algumas delas, a fim de lançar visibilidade a outras características da formação de futuros professores de alemão no país:

5 Sobre as divergências na metodologia da contagem, cf. Voerkel (2017a, p. 221-225). Na maioria das IES – em 15 das 17 –, trata-se de universidades públicas (federais ou estaduais).

- A estrutura dos cursos segue a tradição dos cursos de Letras com habilitação em línguas estrangeiras no país, isto é, com divisão entre Literatura e Língua (incluindo matérias de Educação geralmente ofertadas por outros institutos/outras faculdades). O enfoque, em todos os cursos, está na aquisição da língua-alvo, com resultados bem heterogêneos (VOERKEL, 2017a, p. 285-290).
- As diversas vertentes da área de conhecimento – tais como Literatura, Linguística, cultura-*Landeskunde*[6], aquisição da língua, tradução e metodologia-didática – não são tão nitidamente separadas como na maioria dos cursos de alemão como LE na Alemanha, e por isso se destacam menos nos currículos. Quanto a estes, os dados apontam a ampla variedade que apresentam, como, por exemplo, no caso da carga horária definida especificamente para linguística ou cultura-*Landeskunde* (cf. VOERKEL, 2017a, p. 280-284; VOERKEL, 2018).[7]
- Dos estudantes que conseguem concluir o curso, mais de 80% o fazem em um período máximo de cinco anos (VOERKEL, 2017a, p. 264), apesar da vasta carga horária dos cursos de Letras-Português/Alemão, que se aproxima de 4 mil horas-aula no total, em algumas universidades. Ainda assim, é considerável o expressivo índice de evasão: frente a quase 400 calouros que anualmente iniciam o Curso de Letras Alemão, aproximadamente 130 discentes o concluem. Em outras palavras, a cada três estudantes que ingressam, somente um termina o curso (VOERKEL, 2017a, p. 266).
- Quase 80% dos estudantes cursam a graduação de Letras Alemão na modalidade licenciatura. Essa escolha indica que eles pretendem – ou, pelo menos, não excluem essa possibilidade – atuar como professores no futuro. A mesma quantidade de inscritos cursa a habilitação dupla em Letras Português-Alemão, enquanto somente 20% dos alunos cursam a habilitação única em Alemão (VOERKEL, 2017, p. 164, 276-277).

6 A *Landeskunde* constitui uma vertente diferencial para a abordagem de *cultura* em sala de aula de língua estrangeira e foi estabelecida na Alemanha a partir dos anos 1960 (VOERKEL, 2016b). Em publicações recentes da área de alemão como LE, o termo original é frequentemente mantido (STANKE, 2014; GONDAR, 2015).

7 Uma ampla discussão sobre o perfil dos cursos encontra-se em Voerkel (2017a, p. 280-309), assim como de forma sintetizada, em português, em Voerkel (2018).

Os dados apresentados até aqui possibilitam o delineamento da estrutura dos cursos de graduação de Letras Alemão, nos quais é realizada a formação básica dos professores de alemão no Brasil[8]. Porém, a mera descrição dos cursos não contém informações sobre a qualificação dos futuros docentes e multiplicadores da língua e cultura alemãs. É com essa finalidade que se apresentará o subcapítulo seguinte.

3 Qualificação

Para medir a qualificação que um curso universitário oferece para seus estudantes, pode-se recorrer, basicamente, a duas opções de metodologia. Uma delas seria realizar uma descrição enfocando a perspectiva do *input* por meio de parâmetros tais como os currículos dos cursos. Por meio dessa metodologia, analisa-se a quantidade das aulas e atividades oferecidas sobre determinada temática (VOERKEL, 2016a, p. 197-200). Se for uma pesquisa complexa, também são analisados a qualidade e o contexto da oferta. A outra opção seria trabalhar com informações fornecidas pelos envolvidos nos cursos, considerando-se a perspectiva do *outcome*, isto é, analisando-se o que realmente foi aprendido ao longo do curso. Os atores implicados nesse processo podem descrever os resultados do curso de diferentes ângulos, seja a partir do prisma dos professores, que sabem avaliar parcialmente as qualificações dos seus alunos, seja pela ótica dos graduados, que poderiam indicar o que foi aprendido.[9]

Ao considerar essas duas opções metodológicas de avaliação da qualificação fornecida por um curso acadêmico, é importante assinalar que não se deve confundi-las com a dicotomia "objetiva *versus* subjetiva". A descrição do *input* parece, num primeiro momento, objetiva, pois constitui a apresentação de um mesmo conteúdo para todos os integrantes de um grupo de estudantes. Porém, pouco diz a respeito do conteúdo assimilado pelos discentes e das competências que adquiriram. A descrição do *outcome*, por sua vez, é considerada subjetiva e menos confiável, por se basear na experiência pessoal dos estudantes, entretanto poderia igualmente gerar dados objetivos

8 No percurso da formação de professores de alemão no Brasil, é possível distinguir duas fases: a primeira corresponde à formação básica mediante um curso de graduação de Letras Alemão, e seria responsabilidade das universidades. Para a segunda fase, referente à formação continuada, há uma atuação importante de outras instituições também, como, por exemplo, do Instituto Goethe, que oferece, entre outras possibilidades, cursos de aperfeiçoamento profissional e apoio com materiais didáticos.

9 Cf. Voerkel (2017a, p. 95-96, 103-104, 119).

quando realizada com a metodologia adequada e com um grupo representativo (VOERKEL, 2017a, p. 95, 112-114).

Nos últimos anos, foram elaboradas várias análises dos cursos de graduação de Letras Alemão no Brasil. Nestas, predominou a perspectiva descritiva, com enfoque tanto nas estruturas, quanto nos currículos.[10] Nas publicações em questão, encontram-se expostos vários indicadores para avaliar e comparar os cursos, como, por exemplo, os enfoques temáticos, a quantidade de aulas em áreas específicas e o nível de alemão dos graduados ao finalizar os estudos. Esses dados já constituem uma base sólida para discussões sobre o perfil dos cursos e para futuras pesquisas. Um aspecto inédito nas pesquisas sobre os cursos de Letras Alemão até o presente momento concerne à integração da visão dos alunos sobre sua própria qualificação.

O trabalho de doutorado de Voerkel (2017a) integrou essa perspectiva ao longo da pesquisa, cuja fonte mais importante foi a utilização do questionário *online* preenchido pelos graduados de Letras Alemão. Constituído por 44 perguntas distribuídas em sete blocos temáticos, o questionário enfocou a avaliação das qualificações por parte dos graduados – tanto nas questões do Bloco 4 (avaliação do curso) quanto naqueles pertencentes ao Bloco 6 (atuação profissional).[11] Alguns dos resultados encontrados a partir da análise dos dados coletados serão expostos e contextualizados neste capítulo.[12]

Todas as questões do Bloco 4 foram organizadas em escala tipo *Likert*, em que os graduados deveriam indicar sua opinião em uma escala de 1 a 5 (PORST, 2011, p. 64). Após perguntar detalhadamente sobre a infraestrutura do curso, o questionário buscava, em um item específico, coletar informações sobre, por exemplo, se os graduados se sentiam bem preparados, por meio dos seus estudos, nas áreas que integram a disciplina e que são relevantes para uma boa preparação profissional.[13] Considerando-se as respostas 1 como "não preparado" e 5 como "muito preparado", a pergunta gerou os resultados que podem ser verificados na Tabela 1, a seguir.

10 Cf. Evangelista (2011) e Voerkel (2016a; 2018).

11 Cf. Voerkel (2017a, p. 104, 422-434).

12 As tabelas completas – inclusive com as variações estatísticas – podem ser contempladas em Voerkel (2017a, p. 310-330). A versão integral do questionário empregado encontra-se em Voerkel (2017a, p. 422-434).

13 A descrição detalhada dos indicadores e a justificativa para sua escolha pode ser encontrada em Voerkel (2017a, p. 104, 311-316).

TABELA 1 – AVALIAÇÃO GERAL DE DIFERENTES ASPECTOS DOS CURSOS DE LETRAS ALEMÃO

Aspecto	Média	*Median*(1)
Domínio da língua alemã	3,38	4,00
Linguística	3,34	3,00
Didática/Metodologia	3,40	4,00
Cultura/Literatura/*Landeskunde*	3,64	4,00
Tradução/Interpretação	2,95	3,00
Reflexão sobre o uso da língua e multilinguismo	3,34	3,00
Experiências práticas (p. ex. estágios, projetos)	3,32	3,00
Networking/Estratégias de contato	2,63	3,00
Reflexão sobre a profissão e as áreas de atuação	2,97	3,00

FONTE: Tabela elaborada com base nos dados impressos em Voerkel (2017a, p. 169. Tradução nossa).

(1) *Median* é uma unidade estatística que oferece maior visibilidade aos resultados. Divide os valores obtidos em pesquisas ou experiências em duas metades e pode ser calculado por meio de programas como o Statistical Package for Social Sciences (SPSS). Mediante o seu uso, são obtidos resultados mais fidedignos, pois as opiniões extremas são eliminadas. Para mais informações a respeito, cf. Brosius (2014, p. 178, 185); Gültekin-Karakoç; Feldmeier (2014, p. 189); Voerkel (2017a, p. 116).

A Tabela 1 aponta que os graduados se sentem satisfeitos com a preparação temática durante o curso: o *median* oscila entre 3,00 e 4,00, e também a média não demonstra grande variação, apresentando apenas um ponto de diferença entre o valor mais alto e o mais baixo. Para verificar as respostas e identificar possíveis discrepâncias, foi questionado se os graduados gostariam de receber preparo mais intenso e diferenciado nessas áreas durante seus estudos. Os resultados podem ser verificados na Tabela 2.

TABELA 2 – INDICAÇÕES DE ACORDO COM O DESEJO DE ÊNFASE NO PREPARO EM CADA ÁREA

Aspecto	Média	*Median*
Domínio da língua alemã	4,47	5,00
Linguística	3,89	4,00
Didática/Metodologia	4,13	4,00
Cultura/Literatura/*Landeskunde*	4,16	4,00
Tradução/Interpretação	4,15	5,00
Reflexão sobre o uso da língua e multilinguismo	3,99	4,00
Experiências práticas (p. ex. estágios, projetos)	4,27	5,00
Networking/Estratégias de contato	4,18	4,00
Reflexão sobre a profissão e as áreas de atuação	4,14	4,00

FONTE: Tabela elaborada com base nos dados impressos em Voerkel (2017a, p. 170. Tradução nossa).

Os dados aqui apresentados indicam claramente que um preparo mais intenso em todos os aspectos indicados teria sido bem recebido pelos graduados, principalmente nas habilidades relacionadas à "Tradução/Interpretação" e "Experiências práticas". Observando-se a média mais alta, é possível afirmar que a temática prioritária a ser trabalhada corresponde ao "Domínio da língua alemã", onde a diferença entre a preparação de fato e a preparação desejada é de mais de um ponto (de 3,38 a 4,47). Esse resultado se encontra em conformidade com outros relatos, com os resultados das entrevistas realizadas com os especialistas em formação de professores e também com a literatura pertinente, na qual se constata o papel essencial do domínio da língua-alvo (KRUMM; RIEMER, 2010, p. 1.346; VOERKEL, 2016a, p. 198). Em resumo: a qualificação dos graduados em Letras Alemão é associada consideravelmente ao nível de domínio da língua-alvo estudada.

A mesma lógica de comparação foi adotada na avaliação das qualificações gerais[14] dos graduados: são competências que, num primeiro momento, não são específicas para a atuação de profissionais da área de ensino de línguas e podem ser consideradas como "competências interdisciplinares". Porém, como mostram estudos empíricos tais como os de Nünning (2008) e Frey e Jung (2011), essas competências contribuem consideravelmente tanto para o planejamento e a realização das aulas, como também para a atuação profissional, por isso se torna relevante incluí-las em uma pesquisa de *avaliação sumativa* (VOERKEL, 2016a, p. 197). Com base na discussão sobre a integração das competências na formação profissional, foram escolhidos 18 indicadores para medir as qualificações obtidas pelos estudantes ao longo de suas trajetórias nas universidades.[15]

Com o objetivo de cruzar as respostas dos graduados e conferir maior visibilidade aos resultados, os indicadores selecionados foram colocados em escala *Likert* e apresentados em duas ocasiões ao longo do questionário eletrônico. Na primeira vez, ainda no bloco temático 4 (da avaliação do curso), a escala foi colocada sob a perspectiva do aprendizado, perguntando-se quão preparados pelo curso nas competências específicas os graduados se sentem (escala de 1 a 5, sendo 1 "não preparado" e 5 "muito bem preparado"). No segundo momento, a mesma escala foi apresentada no questionário do bloco temático 6 (sobre inserção profissional), perguntando-se explicitamente quão importantes e utilizadas são determinadas competências na atuação profissional depois de terminar o curso (escala de 1 a 5, sendo 1 "nunca

14 O termo utilizado em alemão é "*überfachliche Kompetenzen*" (FREY; JUNG, 2011).
15 Cf. Voerkel (2017a, p. 64-69, 313-315).

usados" e 5 "sempre usados"). Por razões gráficas e didáticas, os resultados são apresentados na sequência em uma única tabela.

TABELA 3 – AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS ADQUIRIDAS NA UNIVERSIDADE *VERSUS* SEU USO NA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Aspecto	Preparo		Uso	
	Média	*Median*	Média	*Median*
Conhecimentos gerais	3,75	4,00	4,47	5,00
Bases científicas na área de alemão	3,03	3,00	3,16	3,00
Criatividade e competência para solucionar problemas	3,41	4,00	4,42	5,00
Competência para análise, pesquisa e informação	3,50	4,00	4,02	4,00
Atuação interdisciplinar	3,31	3,00	3,85	4,00
Trabalho autônomo, pensamento crítico	3,79	4,00	4,20	5,00
Domínio da língua alemã	3,24	3,00	3,89	5,00
Consciência sobre o uso de línguas em geral	3,71	4,00	4,10	5,00
Competências retóricas e de apresentação	3,36	3,00	3,92	4,00
Competências em uso de tecnologias e mídia	3,03	3,00	3,79	4,00
Competências interculturais	3,45	4,00	4,13	4,00
Competências didáticas e metodológicas	3,35	3,00	4,07	5,00
Competências na gestão do tempo e no planejamento	3,07	3,00	4,32	5,00
Competências de avaliação	3,10	3,00	3,95	4,00
Uso da empatia	3,40	3,00	4,32	5,00
Networking/Trabalho com grupos de interesse	2,90	3,00	3,44	4,00
Trabalho em grupos e cooperação em geral	3,26	3,00	3,72	4,00
Tolerância a situações ambíguas e frustrantes	3,04	3,00	4,14	5,00

FONTE: Elaborada com base nos dados impressos em Voerkel (2017a, p. 315 a 319. Tradução nossa).

Ao analisar-se a Tabela 3, é possível observar algumas tendências. Em primeiro lugar, todas as médias atribuídas ao uso de competências na vida profissional – sem nenhuma exceção – são mais elevadas que as médias das competências trabalhadas ao longo dos cursos de graduação. A diferença se explica pela visada retrospectiva: os graduados responderam ao questionário logo depois de concluir os estudos de graduação, e mais de 25% dos entrevistados, após mais de uma década. Sob essa perspectiva, a atuação profissional

– situação do momento – é muito mais premente e traz, na maioria das vezes, a necessidade específica e continuada das competências.

Para discernir as respostas e estruturar o resultado obtido da pesquisa, podem-se utilizar os valores obtidos por meio do *median*, pois o seu cálculo traz resultados objetivos e claros (BROSIUS, 2014, p. 178, 185). Observando-se o *median*, colocado em cada item da Tabela 3, destacam-se três grupos de competências:

- Há um grupo com diferença na média, porém com *median* idêntico. Trata-se do grupo das competências que, na percepção dos graduados, são trabalhadas nos cursos de graduação na mesma proporção em que são requeridas posteriormente na vida profissional. Encontramos aqui três das 18 competências: "Bases científicas na área de alemão", "Competência para análise, pesquisa e informação" e "Competências interculturais".
- No segundo grupo, o *median* varia por um ponto, o que significa que a diferença entre a preparação nas competências pela universidade e seu uso é visível, mas não tão acentuada. Nesse grupo entram dez dos 18 itens, que são "Conhecimentos gerais", "Criatividade e competência para solucionar problemas", "Atuação interdisciplinar", "Trabalho autônomo e pensamento crítico", "Consciência sobre o uso de línguas em geral", "Competências retóricas e de apresentação", "Competências em uso de tecnologias e mídia", "Competências de avaliação", "*Networking*/ Trabalho com grupos de interesse" e "Trabalho em grupos e cooperação em geral".
- No último grupo, que reúne cinco das 18 competências investigadas, a diferença no valor do *median* é de dois pontos, o que indica que nesses itens houve uma discrepância mais nítida entre o trabalho das competências ao longo do curso de graduação e seu uso na atuação profissional. Entre essas competências se encontram o "Domínio da língua alemã", as "Competências didáticas e metodológicas", as "Competências na gestão do tempo e no planejamento", o "Uso da empatia" e a "Tolerância a situações ambíguas e de frustração".

Ao observarem-se esses resultados, é importante lembrar que pesquisas empíricas sempre apresentam certa variação nos seus resultados e que

não refletem, em si, uma "realidade objetiva". Da mesma forma, os resultados gerais não necessariamente têm relevância para cada um dos graduados, pois indicam somente tendências. Há ainda quem afirme que o papel da universidade não é o de simplesmente suprir as necessidades do mercado e cuidar da empregabilidade[16] dos seus estudantes. Já quem trabalha no contexto dos cursos de graduação de Letras Alemão (seja na organização, na administração ou na docência) precisa refletir sobre as condições do curso, sobre se este fornece as ferramentas necessárias para que os graduados possam atuar na sua área depois de terminar seus estudos na universidade. Se não for o caso, seria uma grande irresponsabilidade, tanto para com os alunos (que esperam poder trabalhar na área e sustentar-se com o trabalho) quanto para com a sociedade em geral, que custeia grande parte dos estudos universitários na área de alemão.

Os resultados acerca da qualificação dos graduados em Letras Alemão remetem ainda a outra temática: quando esses graduados avaliam o uso das competências em relação à sua atuação profissional, em que situação eles se encontram? Trata-se, portanto, de averiguar em quais setores de trabalho os graduados estão atuando e como podem ser descritas suas condições laborais. Essa temática será tratada no próximo subcapítulo.

4 Inserção no mercado e atuação profissional

A prática de ensinar alemão como língua estrangeira existe desde o século XV. Já a disciplina acadêmica *Germanistik* veio a surgir posteriormente, no início do século XIX. Por sua vez, o estabelecimento da disciplina universitária de Alemão como LE aconteceu a partir dos anos 1970 (GÖTZE *et al.*, 2010, p. 19-21). A trajetória da formação de profissionais da área de alemão é, portanto, de longa data.

Diante desse contexto, é curioso constatar que as primeiras pesquisas sobre a inserção de tais profissionais no mercado laboral, sobre sua atuação e sua situação econômica tenham sido publicadas há tão pouco tempo (cf. VOERKEL, 2017b, p. 307). Existem trabalhos pontuais anteriores, mas o primeiro estudo empírico abrangente sobre graduados de alemão como LE na Alemanha foi publicado por Isabella Waibel somente em 2012, e a situação

16 O critério da *employability* é presente não só nas discussões em países onde há forte mercado comercial de educação, como Inglaterra e Estados Unidos, mas também em discursos políticos e documentos oficiais da União Europeia.

dos profissionais de alemão no Brasil foi descrita por Voerkel apenas em 2017. Vale destacar que os resultados dessas pesquisas são heterogêneos e que nem sempre correspondem às expectativas dos projetos pedagógicos dos cursos ou às crenças e opiniões dos envolvidos na formação de professores.[17]

De todo modo, é relevante conhecer o desenvolvimento profissional dos graduados em Letras Alemão, inclusive para saber se as qualificações previstas no currículo correspondem às expectativas dos egressos e às necessidades da sociedade. Com base na pesquisa de doutorado de Voerkel (2017a) e nos dados empíricos levantados ao longo da sua elaboração, é possível traçar o perfil profissional desses graduados sob vários ângulos.

Nessa pesquisa, os graduados tinham a possibilidade de responder a várias perguntas sobre sua condição e situação laboral de então. Considerando-se as respostas fornecidas, é possível inferir que:

- 75% deles indicaram que estão usando a língua alemã no seu trabalho, de forma esporádica ou cotidiana (VOERKEL, 2017a, p. 336).
- Menos da metade deles (47%) possui um contrato fixo de trabalho; 23% informaram trabalhar como autônomos; 19% atuam sem contrato; e 11%, com contrato temporário. Somente 4% dos graduados responderam que estavam desempregados (VOERKEL, 2017a, p. 341).
- 60% dos graduados trabalha em tempo integral; 27%, em regime de tempo parcial; e 15%, sem horário de trabalho definido (VOERKEL, 2017a, p. 342).
- Quase a metade deles possui renda mensal abaixo de 3 mil reais; 40%, entre 3 mil e 7 mil reais; e 10%, acima de 7 mil reais (VOERKEL, 2017a, p. 346-350; VOERKEL, 2017b, p. 312-313).

Além do interesse sobre as condições gerais de trabalho, considera-se pertinente conhecer a área em que os graduados estão atuando. A Tabela 4, a seguir, fornece um panorama das respostas coletadas a respeito dessa temática.

17 Cf. Voerkel (2017a, p. 333; 2017b, p. 308-313).

TABELA 4 – ÁREAS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS GRADUADOS DE LETRAS ALEMÃO

Área de atuação profissional	Total de Menções	
	Absoluto	Percentual (%)
Escolas privadas	99	32
Aulas de língua (em geral)	96	31
Escola de idiomas, cursinhos	76	25
Escola pública	68	22
Pesquisa	56	18
Universidade, Centro de Ensino Superior	45	15
Tradução, Interpretação	39	13
Serviço Público	32	11
Área de Educação (em geral)	28	9
Área de Cultura	15	5
Editora	14	5
Administração	13	4
Serviços	9	3
Imprensa, Rádio, TV	7	2
Indústria	7	2
Tecnologias, *Software*	7	2
Outros	22	7

FONTE: Tabela elaborada com base nos dados impressos em Voerkel (2017a, p. 334. Tradução nossa).
NOTA: Foram entrevistadas 306 pessoas, e nessa questão era possível assinalar mais de uma resposta.

Muitos dos graduados escolheram várias respostas, possivelmente porque a sua atuação poderia ser classificada em várias áreas. Outra interpretação para tal concerne à multiplicidade de atuações em vários campos laborais, concomitantemente. Ainda assim, está claro que a maior parte dos graduados trabalha em escolas (privadas ou públicas) e em cursos de línguas (cursos livres, institutos de idioma, com alunos particulares). Os dados contrariam, novamente, a crença segundo a qual os graduados em Letras Alemão não atuariam no ensino de línguas (VOERKEL, 2017b, p. 311).

O fato de que a maioria dos graduados de cursos de Letras Alemão ocupa-se do ensino de línguas é confirmado na pesquisa por meio das respostas à pergunta sobre a experiência como professor(a) ou docente de línguas (VOERKEL, 2017a, p. 339; VOERKEL, 2017b, p. 311), conforme é possível observar na Tabela 5.

TABELA 5 – EXPERIÊNCIA DOS GRADUADOS COMO PROFESSORES DE LÍNGUA

Experiência	Total de Menções	
	Absoluto	Percentual (%)
Como professor(a) de língua (em geral)	276	90
Como professor(a) de alemão	245	80
Como professor(a) de português	111	36
Como professor(a) de inglês	49	16

FONTE: Tabela elaborada com base nos dados impressos em Voerkel (2017a, p. 339. Tradução nossa).
NOTA: Nessa questão, também era possível assinalar mais de uma resposta.

Pode-se constatar, então, que nove entre dez graduados de Letras Alemão no Brasil têm experiência no ensino de línguas, oito deles no ensino do alemão. É necessário ressaltar que tal constatação não significa que o trabalho como professor seja uma atividade permanente. Ao contrário: os resultados da pesquisa indicam que a área de ensino é muito dinâmica e que – parcialmente devido às condições de trabalho, um tanto quanto inseguras e desafiadoras – uma alta porcentagem dos graduados se dedica por pouco tempo a essa ocupação.

Considerações finais

Contrapondo-se o título deste capítulo aos dados e reflexões que se apresentaram, pode-se perguntar se seria uma boa decisão estudar alemão no Brasil. Será que a língua alemã abre portas e é, como o título pode sugerir, uma chance para mais oportunidades, seja com relação ao trabalho, seja em questão de crescimento pessoal? Para refletir com maior clareza sobre tais indagações, atente-se para a Tabela 6, em que é possível verificar como os graduados de Letras Alemão avaliam seus estudos universitários.

TABELA 6 – AVALIAÇÃO DOS GRADUADOS DE LETRAS ALEMÃO SOBRE SEUS ESTUDOS UNIVERSITÁRIOS

Pergunta	Resposta	Total de Menções	
		Absoluto	Percentual (%)
Em termos gerais, você voltaria a estudar?	Sim	263	***87***
	Não	13	***4***
	Não sei	25	***9***
Você voltaria a estudar na mesma universidade?	Sim	219	***73***
	Não	39	***13***
	Não sei	41	***14***
Você voltaria a estudar alemão?	Sim	181	***60***
	Não	65	***22***
	Não sei	53	***18***

FONTE: Tabela elaborada com base nos dados impressos em Voerkel (2017a, p. 182. Tradução nossa).

Conforme mostra a tabela, as respostas à penúltima pergunta do questionário trazem à tona o desencanto dos entrevistados com o curso:[18] enquanto praticamente nove de dez pessoas afirmam que voltariam a fazer um curso universitário e três de quatro pessoas afirmam que o fariam na mesma universidade, apenas seis de cada dez graduados estão convencidos que voltariam a estudar alemão.

O nível relativamente baixo de satisfação com os cursos de alemão está certamente influenciado por "razões exteriores": falta de trabalhos estáveis para graduados de Letras Alemão, condições de trabalho desafiadoras para professores de línguas (por exemplo, grupos de alunos muito grandes em escolas públicas e instabilidade contratual em cursos de língua), além de salários relativamente baixos e poucas possibilidades de crescimento profissional e pessoal (VOERKEL, 2017a, p. 342-345). Para que haja esse crescimento pessoal e profissional, uma graduação não parece ser mais suficiente: 50% dos graduados indicaram já haver terminado outro tipo de curso para qualificação (pós-graduação, cursos de aperfeiçoamento) e 17% estão realizando outros cursos (VOERKEL, 2017a, p. 328).

18 Cf. Voerkel (2017a, p. 321).

Porém, é importante admitir igualmente "razões interiores" que têm a ver com a organização e a realização dos cursos. Analisando-se os dados obtidos por meio da pesquisa, é possível notar que maioria dos graduados trabalha no ensino de línguas e que as discrepâncias entre os conteúdos tratados nas universidades e as competências requeridas estão justamente em "Domínio da língua alemã", "Competências didáticas e metodológicas", "Competências na gestão do tempo e no planejamento", "Uso da empatia" e "Tolerância a situações ambíguas e de frustração" (cf. Tabela 3). As cinco competências mencionadas são essenciais para o ensino de língua, o que aponta que os cursos de Letras Alemão mostram debilidades precisamente na área em que os estudantes deveriam sair mais bem preparados, a saber: ensino da língua. Poderiam ser questionados, então, diversos aspectos da organização e do conteúdo dos cursos: o tempo para a aquisição da língua é suficiente e bem aproveitado ou deveriam pensar-se outras formas de ensino e aprendizagem das línguas? Faria diferença dedicar mais tempo a questões pedagógicas ou especificamente à didática e à metodologia de ensino de línguas estrangeiras? Deveria ser dado maior destaque (e talvez já desde o início dos estudos) às opções e condições de trabalho, aos desafios e possíveis oportunidades que os estudantes poderão encontrar ao tornarem-se professores de línguas?

Os resultados obtidos na pesquisa de Voerkel (2017a) ainda não oferecem respostas definitivas, porém confirmam que será importante discutir abertamente sobre as formas e os conteúdos dos cursos, incluindo os aspectos das qualificações desejadas. Para chegar a conclusões, é preciso ampliar as investigações sobre a realidade profissional dos graduados e o potencial inovador das aulas nas universidades, que integram as boas práticas de ensino encontradas no mundo (VOERKEL, 2017a, p. 268). O campo da pesquisa segue aberto (VOERKEL, 2017b, p. 313).

Ao mesmo tempo, pode-se afirmar que os cursos de Letras Alemão podem abrir portas para seus estudantes e graduados e constituem uma verdadeira chance para quem souber aproveitar o conteúdo que eles oferecem para a aquisição de conhecimentos e competências. No plano profissional, existe uma correlação direta com as oportunidades de trabalho:

- para aqueles que dominam a língua-alvo em nível satisfatório (no mínimo, nível B2);[19]
- para aqueles que se qualificaram paralelamente aos estudos ou depois, mediante estágios ou cursos extras, pois essas qualifica-

19 Cf. Voerkel (2017a, p. 268, 285-287).

ções adicionais permitem um trabalho mais especializado e mais bem remunerado;[20]

- para aqueles que dedicam mais tempo aos estudos, realizam pós-graduação e doutorado e se inserem no mundo acadêmico por meio de concurso – pois os salários são satisfatórios e o trabalho permite uma situação estável;[21]
- para aqueles que têm a possibilidade de deslocar-se em direção aos locais onde há maior oferta de trabalho, pois há regiões onde a procura de professores de alemão é grande;[22]
- para aqueles que contam com experiência (profissional), pois o estudo (VOERKEL, 2017a, p. 348) mostra que o salário aumenta consideravelmente de acordo com o tempo de serviço.

Definitivamente, a trajetória "normal" dos graduados em Letras Alemão não irá levá-los a uma situação profissional muito acima da média de outras pessoas com formação de nível superior. Os dados (VOERKEL, 2017a) mostram que a situação pode ser comparada com a de graduados de outros cursos de Letras. Ao mesmo tempo, existem benefícios, principalmente para quem souber aproveitar ofertas tais como o apoio de agências parceiras e programas de intercâmbio que fazem da atuação na área de alemão uma perspectiva realista e com chances de ser bem-sucedida.

Referências

AMMON, Ulrich. *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. Berlin: De Gruyter, 2015.

ANDRADE, Fernando Gil. Deutsch lernen und lehren in Brasilien. *In*: BADER, Wolfgang (Hrsg.). *Deutsch-brasilianische Kulturbeziehungen*. Bestandsaufnahme, Herausforderungen, Perspektiven. Frankfurt am Main: Vervuert, 2010. S. 127-134.

AUSWÄRTIGES AMT. *Deutsch als Fremdsprache weltweit*. Datenerhebung 2015. Berlin: Auswärtiges Amt, 2015. Disponível em: http://www.goethe.de/resources/files/pdf37/Bro_Deutschlernerhebung_final2.pdf. Acesso em: 5 fev. 2020.

BOHUNOVSKY, Ruth (Org.). *Ensinar alemão no Brasil*: contextos e conteúdos. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

20 Cf. Voerkel (2017a, p. 269-274).
21 Cf. Voerkel (2017a, p. 345, 349).
22 Cf. Voerkel (2017a, p. 351-354).

BOLLE, Willi. Germanistik in Brasilien. *In*: BADER, Wolfgang (Hrsg.). *Deutsch-brasilianische Kulturbeziehungen*: Bestandsaufnahme, Herausforderungen, Perspektiven. Frankfurt am Main: Vervuert, 2010. S. 257-271.

BROSIUS, Felix. *SPSS 22 für Dummies*. Weinheim: Wiley-VCH, 2014.

EVANGELISTA, Maria Cristina Reckziegel Guedes. Die Deutschlehrerausbildung an brasilianischen Universitäten: Neue Erkenntnisse? *In*: BRASILIANISCHEN DEUTSCHLEHRERKONGRESSES, 8., Belo Horizonte, 2011. *Tagungsakten*… Brasília: Abrapa, 2011. Disponível em: http://abrapa.org.br/hotsite/pdf/Arquivo019.pdf. Acesso em: 5 fev. 2020.

FREY, Andreas; JUNG, Claudia (Hrsg.). *Kompetenzmodelle, Standardmodelle und Professionsstandards in der Lehrerbildung*: Stand und Perspektiven. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 2011.

GALLE, Helmut. Germanistik und Deutsch als Fremdsprache (DaF) in Lateinamerika: Ein kurzer Überblick. *In*: DAAD (Hrsg.). *Auf die letzte Minute* – Em cima da hora. Bonn: DAAD, 2006. S. 256-271.

GOETHE-INSTITUT (ed.). *Deutsch lernen für das Studium*: Wie erwerben angehende Akademikerinnen und Akademiker aus dem Ausland die nötigen Sprachkenntnisse für ihr Studium in Deutschland? München: Goethe-Institut, 2018. Disponível em: http://www.goethe.de/resources/files/pdf140/goethe_broschuerenreihe_sprache_final.pdf. Acesso em: 5 fev. 2020.

GONDAR, Anelise. *Landeskunde*, interculturalidade e o passado alemão: algumas reflexões teórico-práticas. *In*: MOURA, Magali *et al.* (Orgs.). *Ensino-aprendizagem de alemão como língua estrangeira*: teoria e práxis. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2015. p. 201-219. v. 2.

GÖTZE, Lutz *et al.* Entwicklungslinien des Faches: Die Strukturdebatte der Fachgeschichte. *In*: KRUMM, Hans-Jürgen *et al.* (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*: Ein internationales Handbuch. Berlin: De Gruyter, 2010. S. 19-34.

GÜLTEKIN-KARAKOÇ, Nazan; FELDMEIER, Alexis. Analyse quantitativer Daten. *In*: SETTINIERI, Julia *et al.* (Hrsg.). *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh, 2014. S. 183-211.

KAUFMANN, Göz. Deutsch und Germanistik in Brasilien. *Jahrbuch für internationale Germanistik*, Jahrgang XXXV, Heft 1, S. 29-39, 2003.

KRUMM, Hans-Jürgen; RIEMER, Claudia. Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache. *In*: KRUMM, Hans-Jürgen *et al.* (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*: Ein internationales Handbuch. Berlin: De Gruyter, 2010. S. 1340-1351.

NÜNNING, Vera. *Schlüsselkompetenzen*: Qualifikationen für Studium und Beruf. Stuttgart: J. B. Metzler, 2008.

PORST, Rolf. *Fragebogen*: Ein Arbeitsbuch. [3. Auflage]. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2011.

PUPP SPINASSÉ, Karen. *Deutsch als Fremdsprache in Brasilien*. Frankfurt: Lang, 2005.

RICHTER, Claudia. Das Bildungswesen in Brasilien. *In*: ADICK, Christel (Hrsg.). *Bildungsentwicklungen und Schulsysteme in Afrika, Asien, Lateinamerika und der Karibik*. Münster: Waxmann, 2013. S. 171-189.

SARTINGEN, Kathrin. Deutschunterricht und Germanistikstudium in Brasilien. *In*: HELBIG, Gerhard *et al.* (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache*: Ein internationales Handbuch. Berlin: De Gruyter, 2001. S. 1445-1449.

SOETHE, Paulo. Deutsch in Brasilien. *In*: KRUMM, Hans-Jürgen *et al.* (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: De Gruyter, 2010. S. 1624-1627.

STANKE, Roberta. *Cultura e interculturalidade na formação do professor de alemão no Rio de Janeiro*. 315 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

UPHOFF, Dörthe *et al.* (Orgs.). *75 anos de alemão na USP*: reflexões sobre uma Germanística brasileira. São Paulo: Humanitas, 2015.

_____. (Orgs.). *O ensino de alemão em contexto universitário*: modalidades, desafios e perspectivas. São Paulo: Humanitas, 2017. Tomo I.

_____. (Orgs.) *O ensino de alemão em contexto universitário*: modalidades, desafios e perspectivas. São Paulo: Humanitas, 2018. Tomo II. (No prelo)

VOERKEL, Paul. *In*: DAAD (ed.). *Germanistik in Brasilien*: Herausforderungen, Vermittlungswege, Übersetzungen. Göttingen: Wallstein, 2014. S. 119-122.

_____. Curriculum-Analyse als Instrument zur Beschreibung von Studiengängen. *In*: DRUMBL, Hans *et al.* (Hrsg.). *Heterogenität in Lernsituationen*. Bozen; Bolzano: Bu,press, 2016a. S. 195-214.

_____. Ensinar "cultura" em sala de aula de LE – novos paradigmas *made in Germany*. *Muitas Vozes*, Ponta Grossa, v. 5, n. 1, p. 15-32, 2016b.

_____. *Deutsch als Chance*: Ausbildung, Qualifikation und Verbleib von Absolventen brasilianischer Deutschstudiengänge. 719 p. Tese (Doctor philosophiae) – Friedrich-Schiller-Universität, Jena, 2017a. 2 tomos. Disponível em: http://www.db-thueringen.de/receive/dbt_mods_00033644. Acesso em: 26 jan. 2020.

_____. Professores de alemão no Brasil – entre mitos e realidade. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS GERMANÍSTICOS, 2., 2017, Florianópolis. *Anais*… Florianópolis: CCE: UFSC, 2017b. p. 306-314.

_____. Os cursos de Letras-Alemão no Brasil: dados, perfis, chances e desafios. *In*: UPHOFF, Dörthe *et al.* (Orgs.). *Alemão em contexto universitário*: modalidades, desafios e perspectivas. São Paulo: Humanitas, 2018. p. 103-121. Tomo II. (No prelo)

WAIBEL, Isabella. *Qualifikationsstand und Berufsverbleib nach dem DaF-Studium*: Eine quantitativ-qualitative Untersuchung zu Studienbewertungen, Qualifikationen und beruflicher Situation von Absolvent(inn)en der Studiengänge Deutsch als Fremdsprache an ausgewählten Hochschulen in Deutschland. Marburg: Tectum, 2012.

Ensino de alemão na educação infantil

Karen Pupp Spinassé

1 Introdução

Ensinar línguas estrangeiras[1] para crianças pequenas tem sido uma prática cada vez mais usual. Cientes das vantagens que o bilinguismo precoce pode trazer, escolas, creches e "escolinhas" (sobretudo privadas) vêm ampliando a oferta de língua estrangeira (LE) a séries cada vez mais precoces, sendo muito comum haver instituições de ensino nas quais crianças da educação infantil (EI) já tenham aula de LE. Enquanto antigamente as aulas de LE costumavam iniciar-se apenas na 5ª série (atual 6° ano), confrontar crianças ainda em fase pré-alfabetizatória com um novo idioma é visto, por pais e gestores, como um diferencial enriquecedor na formação da criança.

Com isso, o lema "quanto antes, melhor" passou a ser repetido e ecoado, mas nem sempre se veem, nas escolas, reflexões e discussões sobre os desafios e as implicações que essa prática envolve: ensinar uma língua estrangeira para crianças requer um profissional praticamente inexistente no mercado, materiais diferenciados, um planejamento consequente de longo prazo, bem como tomadas de decisões importantes por parte de professores, coordenadores pedagógicos e direção, envolvendo não só questões concretas – como no que se refere à configuração do currículo e ao planejamento

1 Optamos aqui pelo termo *língua estrangeira*, em vez de *língua adicional* ou *segunda língua*, segundo Pupp Spinassé (2006; 2017), por acreditarmos que o termo seja mais abrangente para o contexto e gere menos mal-entendidos, já que tratamos aqui de uma língua que é aprendida em contexto formal e de opção. Se analisarmos cada caso, podemos ter tanto contextos de ensino de alemão como segunda língua (como nos casos de currículos bilíngues) quanto de alemão como língua adicional (no caso das regiões de línguas de imigração), segundo as especificidades dos termos (PUPP SPINASSÉ, 2017). *Língua estrangeira*, contudo, por ser o termo mais empregado no senso comum, permite abarcar todas as situações, sem que, com ele, estejamos querendo denotar um possível distanciamento do aluno em relação à língua-alvo ou uma não possibilidade de este apropriar-se dela.

pedagógico –, mas também questões abstratas – como as crenças e os mitos em torno do bilinguismo e o conhecimento sobre o assunto.

Nesse sentido, este capítulo traz para a discussão alguns aspectos relativos ao ensino de alemão para crianças na EI. Queremos não só abordar, discutir e informar sobre questões atinentes ao bilinguismo nessa fase escolar, mas também indicar possibilidades e alertar para fatores importantes referentes à oferta de alemão para crianças já a partir da EI.

Há alguns anos, venho me ocupando do estudo de currículos bilíngues de português-alemão no Brasil, procurando identificar as peculiaridades locais bem como informar e dar suporte a escolas que desejem pensar o seu currículo bilíngue, desde os fundamentos para a sua concepção até as questões que subjazem as práticas concretas, como os desafios de sua aplicação, os materiais empregados e as características do biletramento. No âmbito do grupo de pesquisa "Bilinguando"[2], forneço assessoria científica a esse respeito para grupos de professores e gestores escolares que almejem implementar e/ou aperfeiçoar o currículo bilíngue de suas instituições desde a educação infantil e busquem, para tal, informar-se e estudar o assunto, para melhor fundamentar suas decisões. Assim, as reflexões trazidas neste capítulo foram motivadas pela experiência obtida através do grupo de pesquisa e do contato com as escolas, e representam as maiores preocupações e os maiores desafios enfrentados pelos professores com a Educação Bilíngue. As considerações que faremos, contudo, não se restringem ou não são aplicáveis apenas a contextos de currículo bilíngue: são interessantes também para o ensino de alemão como LE na EI em currículos regulares.

2 O que sabemos sobre o ensino de alemão na educação infantil?

Segundo Clarissa Leonhardt Borges (2015), poucos são os estudos sobre o ensino de língua alemã na EI. Na verdade, de modo geral, estudos sobre ensino de LE na EI ou sobre a formação e a atuação do professor nesse segmento ainda são escassos no Brasil (BORGES, 2015, p. 40). Com isso, pouco se conhece da realidade nas escolas que ofertam alemão para crianças pequenas.

2 "Bilinguando" é um grupo de pesquisa registrado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (onde atuo como professora e pesquisadora), que visa a reunir professores e gestores que estejam interessados em estudar questões relativas ao bilinguismo.

Não há diretrizes, no Brasil, para o ensino de línguas estrangeiras para essa faixa etária, e isso atinge tanto a educação infantil quanto os anos iniciais do ensino fundamental (EF).[3] O fato de a oferta ser facultativa nessas séries leva a essa falta de parâmetros e, consequentemente, segundo Cláudia Hilsdorf Rocha (2006), compromete seriamente a qualidade do ensino. O ensino de LE para crianças de zero a seis anos, portanto, não é previsto, assim como, por conta disso, várias questões que o cercam, tais como aquelas concernentes à formação adequada para exercer tal função: o profissional de Letras com habilitação em Licenciatura que é capacitado para ensinar uma LE em contexto escolar tem sua atuação restrita aos anos finais do ensino fundamental (6° a 9° ano) e ao ensino médio[4], mas não lhe é dada a formação necessária para a atuação com os pequenos. Já o profissional formado em Pedagogia, habilitado para o trabalho com os pequenos, não recebe o preparo específico para o ensino de LE e, salvo em casos pontuais, também não costuma ter o conhecimento linguístico necessário para lecionar uma LE.

Em seu estudo, Borges (2015) apresentou um panorama parcial sobre o ensino de língua alemã na EI, no qual mapeia instituições que têm essa oferta no estado do Rio Grande do Sul e, a partir de observações de aulas e de entrevistas com professoras de cinco dessas escolas, analisa as suas práticas pedagógicas. O RS é o estado que mais tem escolas com oferta de língua alemã, totalizando quase 80 instituições. O levantamento de Borges (2015) apontou que em 22 dessas escolas o ensino de língua alemã já é ofertado na EI, o que engloba cerca de 620 alunos e de 20 professores(as) (BORGES, 2015, p. 100-103). É um número bastante alto, proporcionalmente (se comparado a outros estados da federação), em especial tendo-se em vista que alemão não é a LE mais difundida no país.

Embora suas hipóteses iniciais para a pesquisa previssem que se depararia com aulas de alemão não adequadas para a EI, com planejamento deficitário e isoladas das demais atividades para o segmento (BORGES, 2015, p. 12-13), a pesquisadora concluiu que as práticas desenvolvidas pelas professoras são eficazes. Pela falta de diretrizes, cada docente tem suas práticas específicas, e em cada escola pode-se encontrar um plano pedagógico e uma carga horária diferente. Contudo, observou-se um grande empenho das professoras em buscar tanto uma formação adicional para auxiliá-las nessa empreitada que é ensinar alemão na EI quanto abordagens interessantes e eficazes para a condução das aulas. As práticas, de caráter

3 Cf. Rocha (2006) e Rocha *et al.* (2010).
4 Cf. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

experimental (BORGES, 2015, p. 101), são, em sua grande maioria, pautadas na realidade dos alunos e desenvolvidas a partir das necessidades sentidas em sala de aula, levando a resultados bastante positivos (BORGES, 2015). Assim, os professores

> se tornam responsáveis não apenas pelo planejamento das aulas, mas também pela determinação de parâmetros que abrangem escolha de material didático, formulação de currículo, assim como o desenvolvimento e a adaptação de uma didática bastante específica. (BORGES; PUPP SPINASSÉ, 2017, p. 253)

Também em outros estados, como Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Rio de Janeiro, há escolas que oferecem ensino de língua alemã na educação infantil (BORGES; PUPP SPINASSÉ, 2017); no entanto, não encontramos fontes que traçassem um panorama detalhado a respeito. Algumas dessas instituições se configuram como escolas internacionais, ou seja, são *escolas alemãs no exterior*;[5] outras são *Pasch-Schulen*, isto é, fazem parte da iniciativa "Schulen: Partner der Zukunft";[6] e há ainda escolas municipais. Algumas escolas (particulares) que integram o ensino de alemão na EI no Brasil o fazem em um currículo bilíngue, que procura atender às especificidades locais – variando, portanto, de escola para escola. E isso tem sido uma tendência, visto que, especialmente desde 2016, novas escolas passaram a implementar currículo bilíngue português-alemão e algumas das que já o tinham iniciaram movimentos para reformulá-lo, procurando reflexões teóricas para respaldar suas práticas e visando a uma eficácia maior.

Independentemente da configuração, é importante salientar que, apesar de não haver formação específica para o professor de LE na EI, o profissional que ensina alemão para crianças de zero a seis anos tem, de modo geral, procurado especializar-se e refletir de maneira constante sobre suas práticas pedagógicas, a fim de assegurar uma metodologia cada vez mais adequada e eficaz, e muitas instituições que têm essa oferta vêm se empenhando, principalmente nos últimos anos, em construir um plano pedagógico apropriado e bem fundamentado. O resultado são abor-

5 Elas estão ligadas à Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA – Agência Central para as Escolas Alemãs no Exterior), do Ministério do Interior alemão (cf. http://www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Home/home_node.html. Acesso em: 20 mar. 2020).

6 Programa do Ministério de Relações Exteriores da Alemanha (Auswärtiges Amt) em parceria com a ZfA, o Instituto Goethe, o Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (Deutscher Akademischer Austauschdienst - DAAD) e o Serviço de Intercâmbio Pedagógico do Ministério da Educação alemão (cf. http://www.pasch-net.de/de/udi.html. Acesso em: 20 mar. 2020).

dagens muito interessantes, embora diferentes entre si (BORGES; PUPP SPINASSÉ, 2017).

3 Por que ensinar alemão para crianças já na educação infantil?

Como dissemos na Introdução a este capítulo, costuma-se pregar que quanto antes se aprende uma língua, melhor. Porém, nem sempre se sabe explicar por que é melhor começar cedo ou quais são as condições para que esse aprendizado ocorra de forma bem-sucedida.

De modo geral, contrariando as antigas crenças de que o bilinguismo/multilinguismo poderia prejudicar a criança, pesquisas mais recentes mostram que falar mais línguas traz benefícios cognitivos para o falante (BIALYSTOK, 2006; 2011). Além disso, também se constatam vantagens sociais e profissionais em ser multilíngue, e para as crianças somam-se ainda benefícios diretamente ligados ao processo de aprendizagem em si. Como o enfoque deste capítulo é o ensino de língua alemã para crianças pequenas, estamos tratando de um tipo do chamado *bilinguismo precoce*, ou seja, quando o processo de tornar-se bilíngue ocorre ainda na primeira infância (FLORY; SOUZA, 2009, p. 42), em contraposição ao *bilinguismo tardio*, que significa tornar-se bilíngue mais tarde, depois que uma língua em específico (a L1) está consolidada isoladamente nesse papel.[7]

Sobre as vantagens cognitivas do bilinguismo precoce, sabe-se que indivíduos que crescem bilíngues têm um maior entendimento metalinguístico. Isso quer dizer que eles, de forma geral, desenvolvem não só uma capacidade maior de refletir sobre a língua e pensar explicitamente sobre os conhecimentos de que dispõe sobre ela (*language analysis*), mas também um maior *controle executivo* (*executive control*), ou seja, maior atenção e monitoramento nos processos linguísticos (FRIESEN; BIALYSTOK, 2012, p. 48). Em decorrência disso, eles pensam de maneira mais flexível e entendem, já cedo, que as palavras são apenas uma sequência de sons combinados aleatoriamente e que podem ser recombinados (FRIESEN; BIALYSTOK, 2012). Em outros termos, o bilíngue precoce que fala duas línguas maternas, por exemplo, não

7 Adotamos aqui a ideia de que ensinar uma língua a alguém é torná-lo bilíngue (GROSJEAN, 1982). *Bilinguismo* não configura somente aprender duas línguas maternas em casa: quem aprende uma LE em um curso, por exemplo, também se torna bilíngue – em diferentes graus, é verdade, mas igualmente se trata de um processo de bilinguamento. É importante, portanto, diferenciar o processo do produto: ensinar uma língua a alguém é iniciar um processo para torná-lo bilíngue; se ele se tornará ou não bilíngue e em que grau, isso já é outra questão – inclusive conceitual.

se atém a determinado significante para dado objeto ou significado: enquanto para o monolíngue de português o objeto que serve para sentar-se à mesa é automaticamente associado à representação "cadeira" para realizar o seu significado, o bilíngue balanceado[8] terá duas possibilidades de representação. Assim, tal objeto não surgirá à mente do bilíngue como "cadeira" ou "*Stuhl*" ou "*chair*", mas como "aquilo que serve para sentar-se à mesa", e será possível dar-lhe um outro nome, dependendo do contexto e/ou do interlocutor. Bilíngues conseguem fazer distinção entre palavras e significados antes do que monolíngues, por apresentarem maior consciência linguística em geral (lexical, sintática e fonológica). Desse modo, eles entendem logo que uma língua é apenas um meio para o objetivo da comunicação.

Por terem não só duas palavras à disposição para um mesmo significado, mas também diferentes percepções, concepções e emoções ligadas a cada uma delas, as crianças bilíngues manifestam, em geral, um pensamento criativo aguçado (BAKER, 1988, p. 22-27; VAN DIJK *et al.*, 2018). Elas também desenvolvem certo *feeling* para línguas, o que torna mais fácil aprender outras posteriormente, pois as informações são transferidas de uma de suas línguas para a outra, seja para expandir o seu vocabulário, seja para compreender melhor estruturas gramaticais (CENOZ, 2013).

Ainda no que se refere a habilidades executivas, crianças que crescem plurilíngues têm um controle inibitório mais apurado e, com isso, conseguem manter o foco nas informações mais relevantes para a realização de uma dada tarefa, suprimindo as demais, o que reflete diretamente no seu controle de atenção e na sua concentração.[9] Ou seja, uma grande vantagem cognitiva da criança bilíngue é, portanto, a habilidade superior de ignorar informações desnecessárias e atentar para pistas e estruturas relevantes – a chamada "atenção seletiva".[10]

Além disso, como vimos, há também ganhos de outra natureza: os sociais (IKIZER; RAMÍREZ-ESPARZA, 2018), por exemplo. Crianças bilíngues apresentam sensibilidade apurada para questões relativas a diferenças culturais e mostram-se mais abertas ao "estranho" (*fremd*). Desse modo, elas se adaptam com maior facilidade a diferentes meios, não estranhando comportamentos ou falares diferentes do seu.

8 "Indivíduo que possui competência linguística equivalente em ambas as línguas" (MEGALE, 2005, p. 3).
9 Cf. Miyake *et al.* (2000).
10 Cf. Bialystok (1992).

As vantagens profissionais são citadas com frequência quando se fala em *educação bilíngue de escolha*[11] (CAVALCANTI, 1999, p. 387). No mundo globalizado em que vivemos, indivíduos que sabem duas ou mais línguas têm vantagens significativas em determinadas profissões, pois conseguir relacionar-se com pessoas de outros países e de outras culturas é algo comumente exigido em muitos contextos de trabalho atuais.

No entanto, o mais importante a destacar, quando tratamos de bilinguismo precoce, talvez nem sejam as suas vantagens, mas o fato de que praticamente não há desvantagens em bilinguar[12] as crianças. Durante muito tempo, acreditou-se que o bilinguismo poderia ser prejudicial, supondo-se que atrapalharia as crianças, levando-as a confundirem-se ou a transferirem arbitrariamente elementos de uma língua para outra (BIALYSTOK, 2006). De fato, existem estudos que apontam desvantagens no bilinguismo tais como a exigência de um maior esforço por parte dos pais (uma vez que precisam ser consequentes e manter-se na língua-alvo mesmo quando as crianças começarem a se opor ou a reagir em outra língua), possíveis problemas de identidade ou um certo atraso na produção oral (o que pode aumentar se a criança tiver alguma disfunção de linguagem).[13] Esses fatores, contudo, relacionam-se mais com o processo de bilinguar a criança em casa com duas línguas maternas ou com uma língua que não seja a do seu contexto de fala, do que com o bilinguismo de escolha. Outras desvantagens seriam ainda um vocabulário mais limitado, o acesso menos rápido ao vocábulo que se deseja selecionar para a fala – "devido ao tempo extra que se requer para selecionar a língua e/ou decidir se o nome pertence a uma ou outra língua" (ARDILA, 2012, p. 105) – e as interferências interlinguísticas – que retomaremos na Seção 4. Todavia, como salientamos anteriormente, crianças bi- ou plurilíngues não apresentaram, nas diversas pesquisas realizadas ao longo dos anos, nenhuma perda ou desvantagem em sua competência linguística, se comparadas a crianças monolíngues. Nenhum efeito cognitivo negativo foi comprovado.

Cabe lembrar que as crianças apreendem determinadas informações mais rápido e de maneira mais eficaz do que os adultos (MASSOUDI, 2002, p. 6, citado por GSCHIEL, 2010, p. 55). Isso significa que o aprendizado precoce de uma língua tem ainda a vantagem de ser "menos trabalhoso" para

11 Assim denominada quando os pais optam, de forma consciente, por possibilitar a suas crianças a aprendizagem de uma ou mais línguas majoritárias além da sua L1, visando proporcionar-lhes um diferencial que será valorizado no futuro, quando os filhos estiverem inseridos no mercado de trabalho.

12 Cf. Mozzillo (2018, p. 19).

13 Cf. Baker e Prys Jones (1998, p. 8-9); Ardila (2012, p. 103-106).

o indivíduo, pois ele está em uma etapa da vida mais propensa ao aprendizado, na qual mais informações são processadas e com menor distração. Além disso, quando alguém aprende outra língua na infância, essa língua será integrada na mesma região cerebral onde está a língua materna (WESKAMP, 2007, p. 53). Como a criança em idade pré-escolar está em fase de aquisição de conhecimentos de modo geral, ela aprende as duas línguas de forma semelhante. Como o processamento da linguagem, no entanto, muda ao longo dos anos, a criança que inicia o aprendizado mais tarde não assimilará a LE do mesmo modo como a L1, pois os parâmetros de aquisição já serão outros.

Por esses motivos, acreditamos que a máxima "quanto mais cedo, melhor" é válida, pois quanto antes as crianças forem confrontadas com novas línguas, tanto mais cedo elas desenvolverão as habilidades cognitivas que o bilinguismo traz, bem como a sensibilidade para com outras línguas e culturas, portanto para com o diferente, desenvolvendo uma postura positiva e favorável a conhecer outras línguas e outras realidades. A criança também pode tornar-se mais sensível e aberta ao aprendizado de forma geral (CHIGHINI; KIRSCH, 2009, p. 14) e terá alguns ganhos duráveis, como a utilização mais correta dos artigos das palavras (no caso do alemão, *der*, *die*, *das*) e uma maior acurácia na pronúncia, que geralmente é mais bem desenvolvida na criança do que no adulto, já que ela tem um aparelho fonador mais flexível, podendo achar novos pontos de contato e aprender fones diferentes com maior facilidade, ao passo que o adulto apresenta articulação "viciada" nas formas da(s) língua(s) materna(s).

Contudo, para que realmente faça sentido ensinar línguas para crianças pequenas, há algumas condições, como veremos a seguir.

4 Quais são os desafios para o ensino de LE para crianças pequenas?

No primeiro capítulo, apresentamos alguns desafios com os quais nos deparamos quando ensinamos uma LE para crianças na EI. Vimos que, de modo geral, a formação oferecida ao professor de LE não contempla o ensino dessa matéria para crianças em fase pré-alfabetizatória, o que obriga o profissional a: 1) buscar uma formação complementar; 2) desenvolver diretrizes para suas práticas; 3) montar uma progressão curricular; e 4) desenvolver materiais e sequências didáticas para as aulas (BORGES, 2015). Além disso, também em nível institucional há decisões a serem tomadas, pois a organização do currículo exigirá a atenção da coordenação pedagógica para integrar

essa LE e seu ensino no planejamento da série, prevendo como a disciplina dialogará com as demais e como será inserida (ou não) no contexto da comunidade escolar.

Para o professor, o grande desafio é pedagógico-metodológico. Quando, nos anos 1990, as aulas de LE (principalmente de inglês) na EI começaram a se expandir, muitos profissionais despreparados utilizavam uma didática de ensino questionável, que previa o ensino da língua por meio de vocabulário. Não raro, podíamos encontrar professores em sala de aula com crianças pequenas ensinando frases como "A mesa é *brown*" ou "Isso aqui é um *dog*". Por esse motivo, houve muitos questionamentos à época sobre a eficácia dessas aulas. Com uma metodologia não adequada, mesmo sabendo-se dos ganhos cognitivos do bilinguismo, é possível nesses casos pôr em dúvida se quanto mais cedo se inicia o aprendizado realmente melhor se aprende, pois isso poderia sobrecarregar a criança ou ser enfadonho para ela, sem que houvesse de fato algum ganho. Como sabemos, crianças têm memória curta. Sem aprender um vocabulário na interação, elas poderiam rapidamente esquecê-lo.

Como verificamos no estudo de Borges (2015) por meio da amostra pesquisada, hoje em dia, com a abordagem comunicativa enraizada, o ensino de LE para essa faixa etária é mais eficaz, justamente porque se pauta, na maioria dos casos, em atividades que preveem a interação na língua-alvo, que trabalham o lúdico ou que são construídas com base em projetos, fazendo com que elas tenham um sentido mais concreto para as crianças – independentemente da carga horária oferecida. Mesmo assim, para haver um ganho que vá além da sensibilização e que contribua mais diretamente para a futura proficiência na língua-alvo, é importante que haja a continuidade do contato com a língua. Por exemplo, se na EI uma criança estudou em uma escola que oferecia aulas de alemão, mas no primeiro ano do EF passa a estudar em outra que não contempla o ensino dessa língua, o conteúdo aprendido será esquecido, por melhor que tenha sido a metodologia empregada naquela escola. Claro que não terá sido um trabalho vão, pois, como expusemos anteriormente, vários benefícios, inclusive cognitivos, permanecem. Contudo, o trabalho de construção da proficiência será perdido. Por isso, é importante que haja o comprometimento da escola com essa continuidade – ou ao menos com sua possibilidade –, para que o ganho seja ainda maior. E, novamente, isso independe da carga horária ou da configuração de currículo existente.

O objetivo desta seção é, portanto, alertar para dois fatores: é necessário aplicar uma metodologia adequada, que leve em conta a tenra idade

do público-alvo e, consequentemente, a obrigatoriedade da utilização do lúdico, do jogo e da interação comunicativa, já que são os parâmetros de aprendizado que as crianças possuem e que lhes interessam (CHIGHINI; KIRSCH, 2009); e será ainda mais enriquecedor se esse trabalho fizer parte de um currículo que preveja a progressão desse ensino para os anos vindouros.

No momento de pensar essa progressão curricular, algumas escolas acabam optando por implementar um currículo bilíngue, o que leva a outros tantos desafios.

No que concerne à educação bilíngue no Brasil, podemos enxergar diferentes contextos. Primeiramente, é possível diferenciar entre aquela na qual as crianças já são bilíngues e recebem uma educação escolar que deve (ou pelo menos deveria) prever a inserção dessa realidade do aluno na escola, e outra na qual as crianças monolíngues aprendem uma língua adicional – geralmente de prestígio e em contexto escolar (BORGES; PUPP SPINASSÉ, 2017). Quanto ao ensino de língua alemã, de um lado, temos o contexto multilíngue, representado pelas regiões onde são faladas línguas de imigração de base germânica, como o *Hunsrückisch*, o pomerano etc., e nas quais crianças falantes dessas línguas têm aulas de português e, em muitos casos, também de alemão *standard* (o que se costuma chamar de *Hochdeutsch*) na escola (MACKEDANZ; PUPP SPINASSÉ, 2019); de outro lado, temos o contexto monolíngue, em que crianças falantes de português aprendem na escola a língua alemã como língua estrangeira por opção (o que denominamos *bilinguismo de escolha* – cf. Seção 2).

Segundo Josué M. Gonzáles (2008, citado por WRIGHT, 2013, p. 598), *educação bilíngue* consiste no uso de duas ou mais línguas para instrução em sala de aula. Ou seja, sua principal característica é que conteúdos programáticos da respectiva série sejam dados na língua que se almeja: não é (apenas) aula sobre a língua, é a língua como meio de instrução, em uso na interação.

Existem diferentes modelos de educação bilíngue no mundo (WRIGHT, 2013), variando-se a forma como a(s) língua(s) materna(s) dos alunos é/são tratada(s) e o objetivo a ser alcançado: proficiência nas duas línguas ou substituição de uma língua pela outra. O modelo mais adotado nos currículos bilíngues com língua alemã no Brasil é o de imersão. Desenvolvido primeiramente no Canadá, esse modelo prevê o ensino de uma língua de prestígio a nativos de uma outra língua de prestígio (majoritária e/ou oficial), caracterizando-se como um "banho" da língua-alvo – tanto que o programa original previa 100% de aula na língua-alvo nos dois primeiros anos escolares (WRIGHT, 2013). Como o modelo foi adaptado a diferentes realidades, há

também a categoria "imersão parcial", que prevê 50% de ensino em cada língua: alvo e materna. A ideia é que se aprende a L1 de qualquer forma, inevitavelmente e de forma natural, na sociedade em que se está inserido; assim, foca-se apenas no aprendizado da LE (ou, no caso, L2). O objetivo, portanto, é a proficiência nas duas línguas, mas a escola garante uma e confia que a comunidade garantirá a outra. Dependendo da idade da criança/série de implementação, o currículo de imersão pode ser classificado como "precoce", "intermediário" ou "tardio".

O currículo bilíngue não é a única opção para um ensino eficaz e adequado de LE, mas acaba proporcionando mais horas de contato com a língua e oferecendo às crianças um *input* por vezes mais consistente. Acompanhamos algumas escolas de currículo bilíngue português-alemão nos últimos anos e pudemos testemunhar algumas inquietações dos professores, que nem sempre se sentiam seguros com o programa – não por duvidarem de sua eficácia, mas por necessitarem de um embasamento teórico que confirmasse que sua prática estaria "no caminho certo". A julgar pelo que observamos, podemos dizer que um dos pontos que mais geram insegurança em escolas que ofertam língua alemã já na EI é o momento da alfabetização. Esse é o assunto da próxima seção.

5 Implicações para a alfabetização

Embora a alfabetização ocorra, oficial e obrigatoriamente, no ensino fundamental, sabemos que, na prática, em inúmeras escolas no Brasil (especialmente nas particulares, onde é mais comum o ensino de alemão para essa faixa etária), as crianças começam a traçar letras e a escrever seus nomes na educação infantil. Como pudemos observar nas escolas visitadas, é na EI que, de fato, se iniciam os primeiros contatos com a alfabetização – tanto que, não raras vezes, há a presença do alfabeto nas salas destinadas a essa etapa da educação básica. A isso se deve a preocupação dos professores com a alfabetização, motivo pelo qual abordaremos também questões relacionadas a esse assunto neste capítulo. E isso também faz todo o sentido, se pensarmos que a preparação para a alfabetização, que é uma etapa do letramento, tem que acontecer já na EI, para servir de auxílio para a posterior alfabetização, como veremos nesta seção.

O bilinguismo impacta bastante, e já precocemente, os parâmetros para o letramento, visto que muda a maneira como o indivíduo desenvolve concepções metalinguísticas e a intensidade com que isso acontece, o que

reflete nas habilidades de leitura. Como já foi dito, apesar de a alfabetização ser assumida como objetivo apenas a partir do 1° ano do EF (e até o 3°), na EI as crianças já começam, muitas vezes de forma autônoma, a buscar compreender a escrita, fazendo correlação entre o que elas sabem oralmente e o que veem escrito. Nesse contexto, devemos pensar que papel a LE desempenha e que enfoque lhe será dado.

Isso acaba sendo alvo de preocupação, pois há uma crença bastante arraigada de que a LE pode prejudicar a alfabetização, uma vez que, tendo duas línguas à disposição em seu repertório, a criança poderia confundi-las. Nesse sentido, para entendermos o que há de verdade e o que há de mito nessa ideia, é importante definirmos, primeiramente, o que é alfabetização.

Alfabetizar-se significa conhecer o alfabeto, ou seja, reconhecer letras e/ou sequências de letras; significa entender e saber administrar a relação entre os sons falados e as representações escritas – as letras[14]. Assim, ser alfabetizado é ter a capacidade de decodificar (e de, posteriormente, também codificar) um texto escrito.

Vale lembrar que a escrita não é uma habilidade intrínseca ao ser humano, como o é caminhar, falar ou fazer a pinça. O instinto primata faz com que o bebê, em dado momento, tente (e consiga) pegar um pequeno objeto unindo o polegar e o indicador, sem que isso lhe seja ensinado. Do mesmo modo, o caminhar não precisa ser ensinado às crianças, que, observando os adultos, tendem a, naturalmente, querer colocar-se sobre duas pernas e, quando estão prontas para tal, a dar seus primeiros passos, sem que necessitemos explicar-lhes como fazê-lo. A escrita, pelo contrário, não ocorre de forma natural, pois é uma invenção do homem (ZELLERHOFF, 2009). Existem línguas no mundo há pelo menos 50 mil (talvez já há 250 mil) anos. A escrita foi criada há cerca de 6 mil anos – e ainda hoje algumas línguas não apresentam modalidade escrita. Isso quer dizer que a escrita não é fundamental à existência do *Homo sapiens*: trata-se de uma convenção social. Sendo assim, ela deve ser ensinada.

Alfabetizar é apresentar à criança esse novo mundo; é levá-la a conseguir decodificar os símbolos que representam o que se quer dizer. Esse processo engloba, necessariamente, treinamento cerebral e motor. O cérebro do ser humano não vem "programado de fábrica" para a leitura: ele precisa adaptar-se à concepção linear de que os códigos são dispostos de determinado modo e em determinada direção (no alfabeto latino, por exemplo, horizontalmente e da esquerda para a direita). Por isso, aprender a ler é

14 Cf. Rojo (2009, p. 76).

o último passo de um longo processo cognitivo (BIALYSTOK; LUK; KWAN, 2015), que se inicia com a significação do que é leitura e de como ela funciona (o que é contar uma história, por exemplo, ou como se segura um livro). Depois, a criança irá aprender a ler gravuras, pois essa é também uma forma de decodificar o que está sendo dito com o que está sendo representado graficamente (e o bilíngue tem vantagens aí, pois não é preso a palavras específicas). Esses são fatores que vão além do (nada simples) processo pragmático de decodificação de símbolos. Por isso, para além da alfabetização, falamos também em "letramento".

Letramento, por sua vez, seria "o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social" (SOARES, 1998, citada por ROJO, 2009, p. 96); a habilidade de ler e escrever e de lidar de forma crítica com textos. É utilizar o texto para um fim, para uma prática social. Assim, a alfabetização seria apenas uma etapa nesse processo ainda mais complexo. O letramento deve circundar a alfabetização, ou seja, não se trata de um processo que se inicia com ela ou de uma continuação dela (não é depois de aprender a decodificar as letras que a criança vai se letrar, ou alcançar a habilidade de fazer algo com o texto). O letramento já começa na postura leitora e na percepção de que há um código escrito a ser decodificado. Por isso, ainda antes do processo de alfabetização, deve-se possibilitar às crianças o acesso à modalidade escrita da língua, o que se faz primordialmente por meio de livros e da paisagem linguística presente no entorno da criança.

Uma criança ainda não alfabetizada não precisa, portanto, saber que *l* + *e* = *le* e *g* + *o* = *go* para reconhecer a informação de que em determinada caixa há um Lego® e também não precisa saber ler para identificar que determinado lugar é um McDonalds® ou, ainda, que certo pote contém Nutella®. Isso já é usar um "texto" socialmente e com um dado fim, antes mesmo de saber ler. Isso ocorre porque o letramento da criança acontece à medida que ela se torna um ser social, bastando, para tal, que lhe seja dado o insumo necessário. Desse modo, quando começar o processo de decodificação, de alfabetização propriamente dita, a criança estará preparada para ele – e isso em relação a todas as línguas às quais ela esteja exposta.

O *biletrado*, por seu turno, é um bilíngue que domina dois sistemas de escrita. Assim como um bilíngue não são dois monolíngues num indivíduo só, também o biletrado não são dois monoletrados em uma só pessoa. Os sistemas coexistem e estão ambos sempre ativados. É por esse motivo que os bilíngues costumam apresentar maior dificuldade no acesso lexical. Os usos que os biletrados fazem de duas línguas e seus sistemas, bem como seus

saberes sobre elas, diferem em relação aos monoletrados: aqueles irão usá-las de forma mais criativa.

De acordo com a teoria de ensino socioconstrutivista, o letramento em uma língua leva, inevitavelmente, à construção da habilidade leitora na outra, a não ser que não se dê à criança a possibilidade de poder formar hipóteses nesse sentido. Aprender uma escrita antes de outra ou duas simultaneamente não é diferente de aprendê-la como sistema único, pois as características de uma escrita afetam todos os aprendizados, independentemente de ser L1 ou LE. Para aprender dois sistemas, basta saber como funciona um sistema de escrita, uma única vez. Um deles é usado, então, para aprender a ler e escrever no outro. Ao ter aulas de uma nova língua, a criança irá aprender, não um novo sistema, mas sim as unidades que esse sistema representará.

Por receio das transferências, algumas escolas optam por iniciar as aulas de LE ou por principiar o trabalho com a modalidade escrita da LE apenas a partir do 2° ano, tentando garantir, com isso, que a criança já esteja alfabetizada na L1, para, então, "ser alfabetizada" na LE. Essa decisão traz à tona dois pontos polêmicos: 1) as relações que serão estabelecidas entre L1 e LE nesse sentido ocorrem independentemente de os processos se darem simultânea ou sequencialmente; e 2) a criança não é alfabetizada na LE, já que a alfabetização é uma só.

Sobre a questão de as duas exposições se darem paralelamente ou em fases distintas da escolarização, é importante lembrar que não temos controle total sobre o desenvolvimento de leitura e escrita na criança nem sobre as hipóteses que ela cria sobre o que vê. Isso quer dizer que, a partir do momento em que é alfabetizada na primeira língua, ela passa a criar hipóteses para tentar ler na outra língua tão logo receba em mãos algo nela escrito. Especialmente em contexto de currículo bilíngue, em que a criança já está aprendendo a LE como língua de socialização na EI, tentar separar esses dois processos é um esforço em vão, pois, no caso de a LE ser alemão, por exemplo, na primeira aula que a criança tiver, ela tentará colocar em prática o que aprendeu em português, adaptando a leitura para a língua-alvo a partir de seus conhecimentos prévios, por ter se comunicado naquela língua na EI.

Nesse sentido, vale novamente destacar que a alfabetização é apenas uma: uma vez alfabetizado, o indivíduo está pronto para decodificar qualquer texto – só precisará dos parâmetros específicos para conseguir entendê-lo, e esses parâmetros são dados durante a aquisição das habilidades de compreensão auditiva e de fala. Como as línguas têm diferentes regras, as

práticas de letramento dadas na EI serão fundamentais para o desenvolvimento da habilidade leitora na LE.

Em um primeiro momento, haverá "interferências", tanto na leitura quanto na escrita. A forma e a intensidade dessas interferências serão influenciadas por muitos fatores, mas é inegável que a língua dominante sempre será mais forte. Contudo, isso é uma questão de treino e de tempo, exatamente como as transferências internas que alunos monolíngues fazem dentro de sua L1. Escrever "caza" ou "kasa" ou "kaza" em vez de "casa" é parte do processo de aprendizado do aluno que só tem uma língua em seu repertório. O fato de o aluno bilíngue ou que está sendo bilinguado ter duas línguas à disposição para fazer transferências não difere em nada dessa característica.

Nesse sentido, é importante dizer que a criança não é vítima dessas transferências: é ela que as emprega, como estratégia de aprendizado (e é por essa capacidade de transferir elementos, regras e parâmetros que ela aprende a ler e escrever na LE mais rápido e de forma mais fácil do que na L1). Isso é parte do processo de biletramento, e não simplesmente uma transferência de sistemas de escrita.

Considerações finais

Foi objetivo deste capítulo abordar aspectos do ensino de alemão como língua estrangeira para crianças na educação infantil, a fim de discutir e clarear alguns conceitos e de desconstruir algumas crenças que envolvem esse processo, principalmente em relação ao biletramento.

Por meio de um rápido diagnóstico sobre o ensino de alemão na EI, pudemos perceber que os professores e as professoras que atuam nesse segmento têm se empenhado em construir aulas adequadas e eficazes para suas turmas. Tendo isso em vista, buscamos complementar nossa argumentação com algumas considerações a respeito do que deve ser levado em consideração quando se trabalha com crianças pequenas, como a utilização de elementos lúdicos, de brincadeiras, e a necessidade da interação. Uma das ressalvas, de modo geral, é que língua se aprende em interação, então, quanto mais a língua for utilizada como meio, em vez de fim, mais eficazes podem ser as aulas.

Como argumentamos, o bilinguismo precoce pode trazer várias vantagens, principalmente cognitivas, mas a metodologia empregada também é fator muito relevante. É importante acreditar nos benefícios do bilinguismo e não ter medo de desenvolvê-lo nas crianças. Faz-se igualmente importante uma boa base teórica, mas, uma vez consciente de sua tarefa, o professor

deve ser consequente e apostar que a criança é capaz de passar pelo processo de aquisição de uma nova língua: elas são as mais propensas para tal.

Alguns pais e professores (em sua maioria monolíngues) temem que o bilinguismo e/ou o biletramento atrapalhem, por exemplo, a aquisição da escrita e da leitura, que a criança vá ficar confusa. As pesquisas revelam, porém, justamente o oposto: crianças ainda bem pequenas já conseguem identificar os sistemas de escrita como sistemas distintos e já conseguem descrever como eles funcionam em suas especificidades. O monolinguismo e o monoletramento é que prejudicam a criança, pois privam-na de usar todo o seu potencial (MEISEL, 2008).

Referências

ARDILA, Alfredo. Ventajas y desventajas del bilingüismo. *Forma y Función*, Bogotá, v. 25, n. 2, p. 99-114, jul.-dic. 2012.

BAKER, Colin. *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon; Philadelphia: Multilingual Matters, 1988.

BAKER, Colin; PRYS JONES, Sylvia. *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon; Philadelphia: Multilingual Matters, 1998.

BIALYSTOK, Ellen. Selective Attention in Cognitive Processing: The Bilingual Edge. *In*: HARRIS, Richard Jackson (Org.). *Cognitive Processing in Bilinguals*. Amsterdan: North--Holland, 1992. p. 501-513. (Advances in Psychology, 83).

_____. *Bilingualism in Development*: Language, Literacy, & Cognition. 5th. ed. Nova York: Cambridge University Press, 2006.

_____. Coordination of Executive Functions in Monolingual and Bilingual Children. *Journal of Experimental Child Psychology*, v. 110, n. 3, p. 461-468, Nov. 2011.

BIALYSTOK, Ellen; LUK, Gigi; KWAN, Ernest. Bilingualism, Biliteracy and Learning to Read: Interactions Among Languages and Writing Systems. *Scientific Studies of Reading*, v. 9, n. 1, p. 43-61, 2005.

BORGES, Clarissa Leonhardt. *Panorama do ensino de língua alemã para alunos da educação infantil na Região Metropolitana de Porto Alegre*. 2015. 122 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

BORGES, Clarissa Leonhardt; PUPP SPINASSÉ, Karen. Os rumos do ensino de alemão na educação infantil: da teoria à prática ou da prática à teoria? *In*: TONELLI, Juliana Reichert Assunção; PÁDUA, Lívia de Souza; OLIVEIRA, Thays Regina Ribeiro de. *Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil*. Curitiba: Appris, 2017. p. 253-271.

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *DELTA*, São Paulo, v. 15, n. esp., p. 385-

417, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501999000300015&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 mar. 2020.

CENOZ, Jasone. The Influence of Bilingualism on Third Language Acquisition: Focus on Multilingualism. *Language Teaching*, v. 46, n. 1, p. 71-86, Jan. 2013.

CHIGHINI, Patricia; KIRSCH, Dieter. *Deutsch im Primarbereich*. München: Langenscheidt; Goethe-Institut, 2009. (Ferndstudieneinheit 25).

FLORY, Elizabete Villibor; SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. Influências do bilinguismo precoce sobre o desenvolvimento infantil: vantagens, desvantagens ou diferenças? *Revista Intercâmbio*, v. XIX, p. 41-61, 2009. Número especial sobre educação bilíngue e L2.

FRIESEN, Deanna C.; BIALYSTOK, Ellen. Metalinguistic Ability in Bilingual Children: The Role of Executive Control. *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, v. 12, n. 3, p. 47-56, Jan. 2012.

GENESEE, Fred. *Educating Second Language Children*: The Whole Child, the Whole Curriculum, the Whole Community. New York: Cambridge University Press, 1994.

GROSJEAN, François. *Life With Two Languages*. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

GSCHIEL, Sarah. *Fremdsprachendidaktik*: Lerntheoretische Erkenntnisse der Pädagogischen Psychologie, Neurodidaktik und Sprachendidaktik für den Fremdsprachenunterricht. Riga: VDM Verlag Dr. Müller, 2010.

GONZÁLEZ, Josué M. Introduction. *In*: GONZÁLEZ, Josué M. (Org.). *Encyclopedia of Bilingual Education*. Thousand Oaks: Sage, 2008. v. 1, p. xxv-xxvii.

IKIZER, Elif G.; RAMÍREZ-ESPARZA, Nairán. Bilinguals' Social Flexibility. *Bilingualism: Language and Cognition*, v. 21, n. 5, p. 957-969, 2018.

MACKEDANZ, Daiane; PUPP SPINASSÉ, Karen. Práticas pedagógicas culturalmente sensíveis na aula de língua alemã. *Projekt*. Revista dos Professores de Alemão no Brasil, n. 57, out. 2019.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, v. 3, n. 5, p. 1-13, ago. 2005. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf. Acesso em: 29 mar. 2020.

MEISEL, Jürgen M. Child Second Language Acquisition or Successive First Language Acquisition? *In*: HAZNEDAR, Belma; GAVRUSEVA, Elena (Org.) *Current Trends in Child Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, 2008. p. 55-80.

MIYAKE, Akira *et al*. The Unity and Diversity of Executive Functions and Their Contributions to Complex "Frontal Lobe" Tasks: A Latent Variable Analysis. *Cognitive Psychology*, v. 41, n. 1, p. 49-100, Sept. 2000.

MOZZILLO, Isabella. *Memorial acadêmico*. Pelotas: UFPel, 2018. Disponível em: http://wp.ufpel.edu.br/clc/files/2018/12/Memorial-Acad%C3%AAmico-Isabella-Mozzillo.pdf. Acesso em: 29 mar. 2020.

PUPP SPINASSÉ, Karen. Os conceitos de língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingentia*, v. 1, n. 1, p. 1-10, nov. 2006.

_____. Língua materna, língua estrangeira, língua adicional e as suas relações em um contexto multilíngue do Brasil. *In*: SILVA, Carmem Luci da Costa; DEL RÉ, Alessandra; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra (Org.). *A criança na/com a linguagem*: saberes em contraponto. Porto Alegre: Instituto de Letras da UFRGS, 2017. p. 223-235.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. *Provisões para ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries*: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes. 340 p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; TONELLI, Juliana Reichert Assunção; SILVA, Kleber Aparecido da (Org.). *Língua Estrangeira para Crianças*: Ensino-Aprendizagem e Formação Docente. Campinas: Pontes Editores, 2010.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

VAN DIJK, Marloes; BLOM, Elma; LESEMAN, Paul P. M.; KROESBERGEN, Evelyn H. Bilingualism and Creativity: Towards a Situated Cognition Approach. *Journal of Creative Behavior*, v. 0, n. 0, p. 1-11, 2018. (Special Issue: The Creativity Paradox – Multidisciplinary Perspective).

WESKAMP, Ralf. *Mehrsprachigkeit*: Sprachevolution, kognitive Sprachverarbeitung und schulischer Fremdsprachenerwerb. Braunschweig: Schroedel; Diesterweg, 2007.

WRIGHT, Wayne E. Bilingual Education. *In*: BHATIA, Tej K.; RITCHIE, William C. *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*. 2. ed. Oxford: Blackwell, 2013. p. 598-623.

ZELLERHOFF, Rita. *Didaktik der Mehrsprachigkeit*: Didaktische Konzepte zur Förderung der Mehrsprachigkeit bei Kindern und Jugendlichen. Schulformübergreifende Konzepte unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunktes Sprache. Berlin: Peter Lang, 2009.

O multi- e o plurilinguismo na formação docente no Brasil: uma experiência na área de alemão como língua estrangeira

Gabriel Caesar Antunes dos Santos Bein

1 Introdução

Há mais de dez anos, atuo no ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Tenho percebido que, em nosso país, o ensino de línguas estrangeiras é compreendido, *grosso modo*, somente por duas perspectivas: a primeira é quando o ensino da língua-alvo utiliza a língua materna do falante como apoio e/ou ponto de partida; e a outra, muito cultuada na propaganda de escolas privadas que prometem resultados em tempo recorde, é quando se faz uso total e absoluto da língua-alvo em sala de aula, havendo até mesmo, nesse meio, e não em casos isolados, a proibição oficial ou velada da língua materna ou de outras línguas dominadas pelo aprendiz.

Nas próximas linhas, busco pontuar aspectos que nos possibilitem repensar essa estrutura dicotômica, encontrando justificativa científica para uma abordagem diferenciada, mas que está perfeitamente ao alcance dos colegas atuantes na área em nosso país. Há vasta bibliografia disponível sobre o tema DaFnE (*Deutsch als Fremdsprache nach Englisch*, ou Alemão como Língua Estrangeira após Inglês), de maneira geral e no Brasil existem algumas publicações recentes a respeito. Os trabalhos nacionais de Bianca Ferrari (2012) e Gabriel Caesar A. S. Bein (2016) investigam-no sob uma perspectiva puramente discente, não considerando a formação de professores de língua alemã.

Pontuo que o interesse pela língua alemã vem aumentando consideravelmente no Brasil, diferentemente do que se verifica em alguns espaços geográficos historicamente mais tradicionais no que se refere à presen-

ça do ensino dessa língua, a exemplo do que ocorre no Leste Europeu, em que o número de aprendizes tem se mantido estagnado e há casos em que até mesmo regride. Porém, em países da América do Sul e da América do Norte, a língua alemã encontra uma recepção muito mais ampla e crescente (AUSWÄRTIGES AMT, 2015).

De acordo com pesquisa publicada pelo Ministério das Relações Exteriores da Alemanha (AUSWÄRTIGES AMT, 2015), cerca de 134 mil brasileiros estavam aprendendo alemão no ano de 2015. Outros países emergentes, como China e Índia, também concentram um grande número de aprendizes de alemão como língua estrangeira.[1]

Desde a Reunificação da Alemanha, em 1989, a língua alemã vem conquistando espaço no contexto brasileiro. Paulo Astor Soethe e Markus Weininger (2009) falam sobre um renascimento do alemão nos anos 1980, fato ocorrido cerca de quatro décadas após as perseguições sistemáticas promovidas pelo governo de Getúlio Vargas aos estrangeiros residentes no Brasil e seus descendentes, por nem sempre utilizarem a língua portuguesa em seu cotidiano. Sobretudo falantes de alemão foram vítimas da perseguição organizada e promovida pelo governo brasileiro no período do Estado Novo. Tal ação acabou por reduzir de maneira exponencial a presença e o uso das línguas de imigração, em especial a língua alemã, terminando por afastar as novas gerações da língua de seus antepassados.

O fato de a língua alemã estar mais presente no contexto brasileiro nas últimas três décadas promove enriquecimento na oferta de línguas estrangeiras, demanda formação docente e estimula as relações culturais, mas também traz consigo muitos questionamentos e novos desafios aos profissionais atuantes na área. Entre eles, ressalta-se a constelação didática DaFnE, situação em que o alemão ocupa a posição de segunda língua estrangeira e permite uma abordagem diferenciada daquela comumente utilizada na aula de DaF (*Deutsch als Fremdsprache*, ou "alemão como língua estrangeira") ou DaZ (*Deutsch als Zweitsprache*, ou "alemão como segunda língua"), situação comum às aulas de EFL (*English as a Foreign Language*, "inglês como língua estrangeira") e ESL (*English as a Second Language*, ou "inglês como segunda língua").

1 http://www.auswaertiges-amt.de/de/newsroom/150421-deutschlerner/271036.

2 Deutsch als fremdsprache nach englisch – DaFnE

Há evidências de que a maior parte dos estudantes de língua alemã ao redor do mundo a aprende como segunda língua estrangeira, e recorrentemente a primeira língua estrangeira é o inglês (KRETZENBACHER, 2009). Poucos são os casos nos quais se aprende alemão como primeira língua estrangeira.[2] Essa situação é comum em regiões fronteiriças dos países de fala alemã (*e.g.* Holanda, Dinamarca, Polônia). A partir disso, podemos reconhecer que a tendência geral nas aulas de alemão na atualidade é DaFnE.

Segundo Joanna Wypusz (2015), o conceito de DaFnE, cunhado na Alemanha nos anos 1980, marca uma das áreas mais importantes na pesquisa do multilinguismo, e é também componente da didática de línguas terciárias. A cada ano, o conceito de multilinguismo ganha mais espaço e os conceitos de DaFnE e de EaG (*English after German*) tornam-se mais populares (WYPUSZ, 2015).

Os primeiros pesquisadores do multilinguismo e da aquisição múltipla de línguas, embora não tenham estudado o fenômeno de maneira sistemática, concentraram-se na implicação positiva da influência das diversas línguas no repertório linguístico do aprendiz.[3]

O multilinguismo tem desempenhado um papel relevante na área de pesquisa de ensino-aprendizagem apenas nas últimas décadas, por conta de diversas teorias linguísticas, tais como o behaviorismo, o nativismo e a teoria cognitiva na pesquisa de aquisição linguística, que tentavam esclarecer como se dá o aprendizado de duas línguas. Nesse sentido, todas as hipóteses formuladas pelas referidas teorias sempre partiram da premissa de que havia apenas duas línguas envolvidas no processo e de que o processo de aprendizagem de outras línguas estrangeiras subsequentes não iria se diferenciar daquele da primeira língua estrangeira.[4]

Diversos trabalhos se ocuparam da prática pedagógica na constelação DaFnE. Em sua maioria, são oriundos de pequenos países europeus onde a oferta da língua inglesa é sólida e de qualidade dentro do sistema educacional. A discussão, impulsionada pelas pesquisas, ocorre há mais de duas décadas e tem influenciado o desenvolvimento de materiais e abordagens didáticos.

Apesar de muitos pesquisadores explorarem o uso do multilinguismo natural como recurso na aula de línguas estrangeiras, uma parte conside-

2 Cf. Mehlhorn (2012/2013).
3 Cf. Aronin e Hufeisen (2009, p. 2).
4 Cf. Hufeisen e Neuner (2003, p. 7).

rável dos profissionais ainda desconhece os benefícios dessa abordagem. Em relação a essa situação, Jörg Roche (2013) afirma:

> A aula de língua estrangeira e o reforço escolar tendem em todo o mundo (apesar de louváveis exceções e iniciativas práticas, didáticas, estruturais, conceituais e educacionais) ainda a uma segregação: não são utilizados sistematicamente nem o multilinguismo natural do ser humano, nem a ecologia linguística, nem o organismo linguístico, nem a dinâmica linguística e a orientação de ações e exercícios da aprendizagem.[5] (ROCHE, 2013, p. 1)

3 Bases teóricas

Britta Hufeisen, pioneira na pesquisa de DaFnE na Alemanha e no mundo, atual professora na área de multilinguismo na Technische Universität Darmstadt e diretora do Centro de Línguas da mesma universidade, embasou sua tese de doutorado (1991) em sua prática de ensino de alemão como língua estrangeira, quando verificou que a maioria dos aprendizes incorria em erros recorrentes. Ao buscar uma explicação para o fato, ela apurou que a origem do fenômeno era o conhecimento de língua inglesa dos aprendizes, situação que ocorria de maneira totalmente involuntária. Em um primeiro momento, o conhecimento da língua inglesa teria sido interpretado como fonte desses erros e confusões. Posteriormente, verificou-se que, além de interferências, a situação também poderia ocasionar muitas transferências, ou seja, a constelação em si serviria como catalisadora no processo de aprendizagem.

Até então, acreditava-se não haver diferenças substanciais entre a aquisição da primeira e da segunda línguas e/ou de eventuais línguas estrangeiras posteriores. Os primeiros avanços na área de DaFnE ocorreram por meio do inventário de erros, prática empírica que consistiu na documentação da forma e da frequência dos erros presentes na produção em alemão realizada por aprendizes já conhecedores de inglês, como apresentado na tese de Hufeisen (1991). Posteriormente, passou-se a contemplar o fenômeno da interferência com intuito de promover o uso efetivo do conhecimento prévio que era então considerado responsável pela produção de erros, mas de uma maneira positiva, buscando investir numa perspectiva econômica de aprendizagem. Diversos projetos se dedicaram a essa temática, como o realizado em Graz.

5 Neste capítulo, todas as citações em português de textos originalmente publicados em língua estrangeira são traduzidas por Gabriel Caesar A. S. Bein, salvo menção em contrário.

No final dos anos 1990, com a didática de línguas terciárias já desenvolvida, o projeto DaFnE encontrou espaço para desenvolver-se no Centro de Línguas da Universidade de Graz. Nesse projeto, tratava-se da elaboração de materiais de ensino e aprendizagem para grupos que estavam começando o contato com o alemão, mas já haviam aprendido inglês. A intenção era evidenciar que a aprendizagem de alemão não se inicia a partir do nível zero e que as estratégias já disponíveis poderiam ser utilizadas de modo a levar a uma aprendizagem mais rápida e simples (HUFEISEN; NEUNER, 2005). Sobre o projeto, informa Hufeisen (2006, p. 111):

> A definição de DaFnE, que corresponde a alemão como língua estrangeira após inglês, "é o acrônimo de um projeto desenvolvido entre 1999-2003 no Centro Europeu de Línguas em Graz como parte de um programa de prazo médio e ocupava-se de sinergias que podem ocorrer quando aprendizes de alemão como língua estrangeira já têm à disposição o conhecimento de inglês e quando os conhecimentos prévios são aplicados na aula de alemão".

O projeto foi bem-sucedido, porém encontrou uma série de dificuldades na sua execução. Vale a pena observarmos os tipos de problemas oriundos de sua implementação, buscando maneiras de antever e procurar soluções para quaisquer iniciativas de implementá-lo de maneira similar em nosso contexto. Hufeisen (2011) informa sobre as dificuldades encontradas durante a condução do trabalho:

- Nem todos os docentes sabiam inglês ou queriam usá-lo nas aulas de alemão.
- As experiências anteriores *com* e *em* inglês não tinham sido tão positivas, a ponto de poderem ser levadas às aulas de alemão.
- Para os aprendizes, a transmissibilidade entre uma língua e outra parecia mais evidente do que a proximidade linguística, o que fez com que nem sempre percebessem o inglês como uma língua semelhante à alemã.
- Os conhecimentos de inglês não serviram de maneira automática para o processo de aprendizagem da língua alemã. Evidenciou-se a necessidade de fornecer instruções específicas e orientadas para transferi-los e aplicá-los.[6]

6 Cf. Kärchner-Ober (2009).

Para uma tentativa de trabalho semelhante no Brasil, seria muito importante: ter certeza, de forma comprovada e documentada, de que os aprendizes de alemão possuem conhecimentos prévios de inglês; criar situações em que fique clara a similaridade entre inglês e alemão (uma boa maneira seria fornecer listas de vocabulário conjunto ou muito semelhante, por exemplo: *Beide, both; Haus, house; Mutter, mother; Wagen, wagon* etc.); e promover atividades práticas que levem os alunos a observar e constatar, de maneira indutiva, como o conhecimento prévio de inglês pode ser aplicado como recurso para uma aprendizagem mais econômica da língua alemã.

De maneira especial, gostaria de pontuar que há evidências de que os conhecimentos das duas línguas não geram benefícios de maneira automática. Evidencia-se a necessidade de um trabalho de formação docente específica, no sentido de promover a utilização sistemática de experiências e conhecimentos antecedentes na continuidade do processo de aprendizagem e possivelmente também no ensino.

A didática de línguas terciárias é uma disciplina relacionada com a didática de línguas estrangeiras e com a pesquisa de ensino e aprendizagem de línguas. Ela se ocupa especificamente de questionamentos acerca de relações derivadas do fato de o alemão geralmente ser aprendido como segunda língua estrangeira ou como outra língua estrangeira posterior (HUFEISEN, 2010). Nas palavras de Nicole Marx:

> […] a didática de línguas terciárias não é apenas uma ampliação da didática contrastiva, pois não se refere puramente a uma comparação entre L1/L2 ou L3, ou a semelhanças e diferenças, que são salientadas e trabalhadas na aula. O estágio de conhecimento deve ser muito mais aplicado quando se trata de apropriar-se de uma nova língua estrangeira (também – mas não somente – o estágio de conhecimento da L2). (MARX, 2008, p. 21).

4 O multilinguismo na formação docente

O tema *multilinguismo* vem sendo discutido de forma intensiva, sobretudo no contexto europeu, nas últimas décadas. A pesquisa a esse respeito motiva diversos trabalhos, como: monografias de conclusão de curso, dissertações de mestrado, teses de doutoramento, programas interinstitucionais e projetos internacionais. Essas iniciativas demonstram a atualidade e a relevância social do tema no mundo contemporâneo. Claudia Maria Riehl (2014) aponta que o multilinguismo tem um significado central tanto para o indivíduo

como para a sociedade. A pesquisadora ainda afirma que pessoas multilíngues possuem uma consciência diferenciada sobre a língua e que dispõem de habilidades que facilitam a aprendizagem de mais línguas; por exemplo: parafrasear ou trocar a língua que está sendo utilizada (RIEHL, 2014).

No âmbito da pesquisa e da didática do multilinguismo, não há promessa nem garantia de uma perspectiva de ensino-aprendizagem totalmente nova ou revolucionária. O interesse dessa abordagem concentra-se sobretudo em aspectos que já fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, mas que ainda não são amplamente utilizados de maneira consciente e sistemática. Levando em conta a situação dessa pesquisa em tempos recentes, Roche (2013) considera que:

> A pesquisa tradicional do multilinguismo e a didática de línguas não se adéquam a essa variabilidade e dinâmica com seus conceitos lineares de aquisição de língua (primeira língua, segunda língua, aquisição sucessiva de línguas e outras línguas) e seus conceitos de aula de língua com amnésia (cada nova língua estrangeira começa novamente com as mesmas estruturas infantilizadas, como se os alunos não tivessem qualquer conhecimento de mundo e linguístico). (ROCHE, 2013, p. 12)

Por muito tempo, o fato de que um aprendiz de língua estrangeira procede de forma diferenciada com sua segunda língua estrangeira ou outra subsequente foi totalmente desconsiderado e negligenciado. E mesmo o fato inegável de que o aprendiz de uma L3 é experiente e competente. Ele tem experiência na aprendizagem de língua estrangeira e já desenvolveu, consciente ou inconscientemente, estratégias de aprendizagem, sabe qual é o seu tipo de aprendizagem e tem duas línguas em seu repertório, as quais ele pode integrar às próximas a serem aprendidas.[7]

Considerando-se tal informação, parece muito oportuno utilizar e promover essa condição linguística presente no processo de ensino-aprendizagem como aspecto facilitador e integrado na formação de professores de línguas estrangeiras. Encontra-se terreno fértil para a experimentação prática dos tópicos teóricos referentes à pesquisa sobre o multilinguismo já apresentados no Curso de Segunda Licenciatura em Letras Alemão ofertado pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), em uma extensão sediada na cidade de Joinville, Estado de Santa Catarina.

7 Cf. Hufeisen e Gibson (2003, p. 17).

4.1 O programa de Segunda Licenciatura em Letras Alemão da UFPR

O programa de Segunda Licenciatura em Letras Alemão da UFPR é uma proposta pioneira e tem como objetivo qualificar docentes especialistas no ensino de alemão, na região de Joinville (BEIN; BRITTO, 2019), que, além "de ser a maior cidade do Estado de Santa Catarina, […] é marcada pela presença germânica e tem a maior concentração de descendentes de imigrantes de fala alemã em todo o território" nacional (BEIN; BRITTO, 2019, p. 20).

Essa condição tornou a região muito atrativa para investimentos oriundos de países de língua alemã, em especial da Alemanha. Diversas empresas alemãs têm buscado entrada no mercado brasileiro por meio de filiais e parceiros sediados nesse local, porque os trabalhadores locais, além de terem boa formação profissional, dispõem de conhecimento de língua alemã, o que colabora para o desenvolvimento de suas atividades e facilita sua compreensão dentro de um ambiente internacional e intercultural.

De acordo com Bein e Britto (2019, p. 20): "A ação proposta pela UFPR tem um caráter efetivo em médio e longo prazo, numa melhora no âmbito educacional, no que tange à oferta de língua estrangeiras, sobretudo alemão e inglês". Já no projeto do Curso de Segunda Licenciatura em Letras Alemão encontramos referência ao caráter multilíngue da oferta:

> No caso da aquisição de uma língua estrangeira, o fato de já dominar uma estrangeira (no caso do curso […] proposto, sobretudo o inglês, na maioria dos casos) torna a aprendizagem de uma segunda língua estrangeira mais eficiente e rápida e deve ser considerado na elaboração do currículo para o público alvo com esse perfil específico.[8]

Apesar de a redação do projeto não tratar de maneira pormenorizada dessa questão, as pesquisas mais recentes e as evidências científicas publicadas nos últimos anos a respeito do tema corroboram a informação.

4.1.1 Justificativa

Uma das intenções do curso é "proporcionar condições para que haja diversificação na oferta de línguas estrangeiras na Rede Pública de Educação Básica nos dois Estados diretamente envolvidos no projeto, Paraná (PR) e Santa Catarina (SC)" (BEIN, BRITTO, 2019, p. 20). Nos últimos anos, é

8 PARFOR; UFPR. Projeto pedagógico do curso de Segunda Licenciatura em Letras Alemão enviado para apreciação do Colegiado de Letras da UFPR, 2016. Documento interno.

possível verificar "um aumento da hegemonia da língua inglesa como principal língua estrangeira a ser ofertada na Rede Pública de Ensino Regular do brasileiro" (BEIN, BRITTO, 2019, p. 20). Iniciativas isoladas de municípios comprometidos com a diversidade linguística e cultural diferenciam-se do currículo nacional ao ofertarem línguas estrangeiras, majoritariamente línguas de imigração, aos alunos da escola básica. Exemplos são os municípios de Marechal Cândido Rondon (PR), Pomerode (SC) e Schroeder (SC), que ofertam língua alemã. Podemos citar também o município de Paula Freitas (PR), que implementou, no ano de 2017, em caráter experimental, a oferta de inglês e espanhol na escolas municipais de ensino básico, iniciativa que conta com suporte metodológico da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) e possibilita que acadêmicos dos cursos de Letras atuem como estagiários do município, lecionando as duas línguas estrangeiras mais difundidas.

4.1.2 O perfil dos estudantes de Segunda Licenciatura em Letras Alemão

O perfil do aluno do curso é preferencialmente de licenciado em língua inglesa (BEIN; BRITTO, 2019), havendo também alunos graduados em língua espanhola e pedagogia. Os participantes obterão uma licenciatura em língua alemã e passarão "por um processo de atualização e expansão profissional. Assim sendo, os egressos poderão também atuar fora da área de formação inicial, seja ela de licenciatura dupla em língua inglesa e portuguesa ou apenas uma dessas línguas" (BEIN; BRITTO, 2019, p. 20-21). Fator determinante é, portanto, o conhecimento comprovado de língua inglesa no processo de seleção dos candidatos. Leva-se em conta também a vasta experiência didática e profissional dos docentes que buscam uma segunda licenciatura.

4.1.3 Seleção

O processo de seleção dos participantes é caracterizado por alto grau de exigência acadêmica e profissional. Os candidatos foram submetidos ao Teste de Inglês como Língua Estrangeira (*Test of English as a Foreign Language - Institutional Testing Program*, o "TOEFL ITP"), proporcionado pelo próprio programa do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor/UFPR de maneira gratuita. Além disso, tiveram de fornecer comprovação documental relativa ao exercício do magistério na educação básica, bem como diploma do Curso de Letras. A pontuação do teste linguístico serve como baliza e define a classificação dos ingressantes. Tendo em vista que o programa explora o conceito da didática terciária de línguas, quanto mais alto o grau de conhecimento de uma ou mais línguas estrangeiras, maior sua contribuição para o sucesso na aquisição de uma língua subsequente.

5 Inventário de experiências

Na posição de formador atuante no programa de Segunda Licenciatura em Letras Alemão da UFPR e com o fito de obter um maior aproveitamento da literatura especializada, confrontando-a com a prática pedagógica, iniciei um inventário de experiências no qual registro acontecimentos e comentários realizados pelos participantes durante as aulas de língua alemã que ministro nesse curso. Logo em nosso primeiro contato, apliquei um questionário buscando documentar o perfil dos alunos da primeira turma. Diversas informações foram coletadas com a intenção de traçar um quadro global e amplo das características da turma e de cada participante. A ideia era encontrar dados que servissem de base para minha pesquisa de doutoramento, mas também que subsidiassem desdobramentos futuros e suporte a outros pesquisadores envolvidos no programa.

O seguinte excerto foi fornecido, no ano de 2017, por uma aluna do Curso, após refletir sobre a contribuição global da experiência como aluna/professora em sua prática profissional e em seu desenvolvimento pessoal:

> Aprender uma nova língua, sem nenhum conhecimento prévio, me permitiu observar o processo de aprender do ponto de vista de meus alunos. Então como professora de inglês agora posso observar minha sala de aula e pensar como eu receberia aquele conteúdo e como funcionaria para mim todo aquele processo de *input* X *output*. Agora, também posso sugerir melhor aos meus alunos, e com propriedade de quem está aprendendo no mesmo nível que eles, quais ferramentas e estratégias de estudo podem ajudá-los com o novo idioma. Tornei-me mais crítica quanto ao meu trabalho e tenho mudanças drásticas a realizar para o próximo ano letivo. Mas também sei o que posso cobrar melhor de meus alunos quanto ao papel deles na aprendizagem.[9]

A participante não menciona ter percebido uma relação de proximidade entre alemão e inglês e nem manifesta a percepção de que isso facilitaria sua aprendizagem. Ela ainda afirma que está aprendendo a língua alemã sem conhecimento prévio. No entanto, fica evidente que ela observa a nova formação como possibilidade de atualização profissional e de revisão das próprias práticas e abordagens pedagógicas. Compreendo que, apesar de o intuito do curso de

9 BEIN, Gabriel C.A.S. Entrevistas com estudantes do Curso Segunda Licenciatura Letras Alemão – Parfor/UFPR, 2017. Entrevista.

segunda licenciatura ser o de oferecer uma formação complementar aos profissionais já atuantes na rede básica de ensino, para que lecionem outra língua além daquela(s) que ministram, o contato com o ambiente acadêmico serve também como oportunidade de aperfeiçoamento, influenciando o desempenho no ensino da(s) língua(s) já lecionada(s) pelos alunos-professores.

Considerações finais

Busquei apresentar neste capítulo uma proposta de pesquisa que utiliza resultados obtidos por meio da investigação sobre o multilinguismo como recurso na formação regular de professores de línguas estrangeiras do Curso de Letras. Afinal, docentes de línguas estrangeiras atuam como agentes do processo de internacionalização da sociedade e de aperfeiçoamento pessoal e profissional da população.

Há, portanto, necessidade de que, durante a sua formação, os alunos-professores sejam instruídos em relação à proximidade linguística entre o inglês e o alemão e recebam suporte teórico-metodológico sobre atividades orientadas pela didática de línguas terciárias, com a intenção de tornar a aprendizagem (a sua e a de seus alunos) mais rápida, prazerosa e econômica.

Mediante a tematização do assunto, muitos docentes acessam seus registros de memória e relatam que vivenciaram diversas vezes o tema da aprendizagem de línguas numa perspectiva plurilíngue, mas não lhe deram muita atenção nem pensaram na possibilidade de aproveitamento didático dessas situações até o momento da tematização do assunto durante o curso. Logo, é perceptível a falta de um incentivo que proporcione um meio pelo qual os professores-alunos se preparem para futuramente utilizar os registros que possuem gravados na memória, ou seja, que lancem mão de suas experiências anteriores. Um recurso interessante e produtivo é o trabalho com portfólios de aprendizagem de línguas, em que, além do conhecimento de mundo e da experiência com técnicas de aprendizagem, os participantes acessam a sua vasta bagagem relacionada à prática de ensino.[10]

É extremamente necessário considerar que o inglês é e deve permanecer sendo a principal língua estrangeira aprendida, estudada e ofertada nos setores público e privado. E é coerente com essa postura compreender que o estudo da língua alemã desempenha majoritariamente a função de complemen-

10 Recomendo a leitura do trabalho de Sandra Ballweg (2015), que apresenta uma pesquisa empírica sobre a empregabilidade de portfólios na aula de alemão como língua estrangeira.

tação ao currículo. O incentivo ao ensino-aprendizagem de alemão deve acontecer, portanto, não em detrimento de outras línguas estrangeiras, mas sim, e sempre, em conjunto com elas, especialmente quando se trata de uma típica segunda língua ou língua estrangeira posterior, situação em que se enquadram de maneira geral outras línguas que não o inglês ou o alemão (HUFEISEN, 2009).

Entendo ser do interesse da abordagem multilíngue, tanto no ensino sistemático de línguas estrangeiras em diversos setores quanto na formação de professores de línguas, jamais posicionar o alemão contra outra(s) língua(s) estrangeira(s), mas sempre ao lado delas e junto com elas. Em um período de incertezas sobre políticas linguísticas oriundas do poder público, é fundamental refletir sobre possibilidades de trabalho conjunto e interdisciplinar entre o setor privado, o poder público, escolas, universidades e até mesmo o terceiro setor.

É importante frisar que diversas informações e evidências científicas aqui expostas podem ser interpretadas de maneira bastante prática e útil, pois este tema vai diretamente ao encontro das necessidades das aulas de alemão como língua estrangeira em nosso mundo globalizado, onde o inglês é a primeira língua estrangeira aprendida. O Brasil também segue essa tendência, ao dirigir estudos e debates predominantemente ao incentivo de uma estrutura na qual o inglês ocupa o espaço de primeira língua estrangeira a ser abordada no sistema educacional.

Neste capítulo, procuramos oferecer uma contribuição aos estudos sobre o multilinguismo no contexto nacional. A temática vem sendo explorada de maneira ainda discreta no Brasil, embora propicie inúmeras possibilidades de estudo. Por mais que o tema ainda não faça tradicionalmente parte dos componentes curriculares nos cursos de formação de professores no Brasil, observam-se esforços para introduzir a discussão no ambiente acadêmico brasileiro.

Referências

ARONIN, Larissa; HUFEISEN, Britta. *The Exploration of Multilingualism*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2009. (AILA Applied Linguistics Series, 6).

AUSWÄRTIGES AMT. *Deutsch als Fremdsprache weltweit*: Datenerhebung 2015. Berlin: Auswärtiges Amt, 2015. Disponível em: http://www.auswaertiges-amt.de/de/newsroom/150421-deutschlerner/271036. Acesso em: 20 jul. 2020.

BALLWEG, Sandra. *Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht*: Eine empirische Studie zu Schreibportfolios im DaF-Unterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2015.

BEIN, Gabriel Caesar. Prática de Alemão como Língua Estrangeira após Inglês (DaFnE) no Brasil. *Projekt: Revista dos Professores de Alemão no Brasil*, n. 54, p. 21-25, 2016. Disponível em: http://www.abrapa.org.br/wp-content/uploads/2017/12/Projekt2016.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

BEIN, Gabriel Caesar; BRITTO, Karim S. DaFnE no Brasil: reflexões para implementação do Currículo Integrado de Línguas. *Projekt: Revista dos Professores de Alemão no Brasil*, n. 57, p. 16-22, dez. 2019. Disponível em: http://issuu.com/abrapa/docs/revista_projekt_2019-pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

FERRARI, Bianca. *Alemão como segunda língua estrangeira para aprendizes brasileiros*: a influência do inglês em um contexto de aprendizagem plurilíngue. 164 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8144/tde-27022013-105052/pt-br.php? Acesso em: 20. jul. 2020.

HUFEISEN, Britta. *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache*: Empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1991.

_____. DaFnE, EuroComGerm, EaG - Forschungsbeiträge für die Entwicklung eines allgemeinen und doch (noch) idealtypischen Gesamtsprachencurriculums. *In*: MARTINEZ, Hélène; REINFRIED, Marcus (Hrsg.). *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen*. Tübingen: Gunter Narr, 2006. S. 111-122.

_____. *Mehrsprachigkeit und Bildung*: Sprachen ohne Grenzen. Ein Projekt des Goethe Instituts in den Jahren 2008 und 2009. München: [*s.n.*], 2009. S. 14-15.

_____. Die Tertiärsprachendidaktik. *In*: BARKOWSKI, Hans; KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.) *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen; Basel: A. Francke, 2010.

_____. Gesamtsprachencurriculum: Überlegungen zu einem prototypischen Modell. *In*: BAUR, Rupprecht; HUFEISEN, Britta (Hrsg.). „*Vieles ist sehr ähnlich*“: Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 2011. S. 265-282.

_____. „Ich lerne (Fremd)Sprachen, also bin ich?”: Sprachenlernen und Identität im Fremdsprachenunterricht. *In*: BURWITZ-MELZER, Eva; KÖNIGS, Frank G.; RIEMER, Claudia (Hrsg.). *Identität und Fremdsprachenlernen*. Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung. Tübingen: Narr, 2013. S. 80-89.

HUFEISEN, Britta; GIBSON, Martha. Zur Interdependenz emotionaler und kognitiver Faktoren im Rahmen eines Modells zur Beschreibung sukzessiven multiplen Sprachenlernens. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, Neuchâtel, Nr. 78, S. 13-33, hiver 2003. (Gehirn und Sprache: Psycho- und neurolinguistische Ansätze). Disponível em: http://doc.rero.ch/record/11876/files/bulletin_vals_asla_2003_078.pdf?version=1. Acesso em: 20 jul. 2020.

HUFEISEN, Britta; NEUNER, Gerhard. *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Straßburg: Council of Europe Publishing, 2003. Disponível em: http://archive.ecml.at/documents/pub112G2003.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

_____. *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch.* 2. Druck. Straßburg: Council of Europe Publishing, 2005.

HUFEISEN, Britta; NEUNER, Nikolas. Mehrsprachigkeitsforschung und Gesamtsprachencurriculum. *In*: BEHR, Ursula (Hrsg.). *Mehrsprachigkeit/Sprachlernbewusstheit II*. Jena: Materialien des Zentrums für Didaktik, 2006. S. 60-72. (Band 6.).

KÄRCHNER-OBER, Renate. "*The German Language is Completely Different from the English Language".* Gründe für die Schwierigkeiten des Lernens von Deutsch als Tertiärsprache nach Englisch bei malaysischen Studenten mit verschiedenen nicht-Indo-Europäischen Erstsprachen: Eine datenbasierte, sozio-ethnografische Studie. Tübingen: Stauffenburg, 2009.

KRETZENBACHER, Heinz. Deutsch nach Englisch: Didaktische Brücken für syntaktische Klammern. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, Singapore, v. 6, n. 1, p. 88-99, 2009. Disponível em: http://e-flt.nus.edu.sg/v6n12009/kretzenbacher.pdf. Acesso em: 4 abr. 2020.

MARX, Nicole. Wozu die Modelle? - Sprachlernmodelle in neueren DaFLehrwerken: am Beispiel der Tertiärsprachendidaktik. *Fremdsprache Deutsch*, Nr. 38., S. 19-25, 2008. Disponível em: http://www.fremdsprachedeutschdigital.de/ce/wozu-die-modelle/_sid/LGMH-843732-MDyJ/detail.html. Acesso em: 20 abr. 2020.

MEHLHORN, Grit. Lebenslanges Lernen und Mehrsprachigkeit: Deutsch als Fremdsprache nach Englisch im russischsprachigen Kontext. *Das Wort: Germanistisches Jahrbuch Russland*, S. 177-193, 2012/2013. Disponível em: http://wort.daad.ru/inhalt2012.htm. Acesso em: 6 ago. 2020.

RIEHL, Claudia Maria. *Mehrsprachigkeit:* Eine Einführung. Darmstadt: WBG, 2014.

ROCHE, Jörg. *Mehrsprachigkeitstheorie*: Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie. Tübingen: Narr, 2013.

SOETHE, Paulo A.; WEININGER, Markus. *Interkulturelle Zusammenarbeit im akademischen Bereich*: Geschichtsbewusstsein, Multidisziplinarität und Reziprozität als Rezept für erfolgreiche Projekte. Wie kann man vom „Deutschen" leben? Zur Praxisrelevanz der interkulturellen Germanistik. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2009.

WYPUSZ, Joanna. Konzept Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaFnE) – Notwendigkeit oder Wunschvorstellung? Empirische Untersuchung in Grundschulen in Großpolen. *Glottodidactica*, Band XLII, Nr. 1, S. 81-91, 2015. Disponível em: pressto.amu.edu.pl/index.php/gl/article/download/4159/4243. Acesso em: 20 abr. 2020.

A segunda licenciatura em Letras Alemão – Parfor/UFPR: Relato sobre a formação de professores multidisciplinares, plurilíngues, cidadãos

Catarina Portinho-Nauiack
Paulo Astor Soethe
Sibele Paulino

1 Preâmbulo

A Segunda Licenciatura em Letras Alemão ofertada pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor) é parte de um conjunto de medidas e ações mais amplas da instituição em favor da difusão da língua alemã e do estabelecimento de seu aprendizado no Brasil.[1] A história pregressa do Curso de Letras Alemão da UFPR, de qualquer modo, fazia antever a proposta de uma segunda licenciatura, que o programa federal acabou por viabilizar.

O curso regular de graduação, reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC) desde 1940, organizou, de 2004 a 2007, a oferta em nível nacional do Programa de Formação Especial de Docentes de Línguas Estrangeiras, que conferiu habilitação a 120 professores de alemão atuantes na rede oficial pública e privada de ensino (UFPR, 2001). Nessa mesma época, teve início a cooperação entre o curso regular e a Universität Leipzig, em projeto fomentado, de início, pelo Programa de Parcerias Universitárias Brasil-Alemanha

1 Sobre isso, ver, por exemplo, capítulo "Alemão no Brasil: demanda evidente, oferta viável?", de Chaves e Soethe, nesta coletânea. A consolidação do mestrado bilateral em alemão como língua estrangeira entre a UFPR e a Universität Leipzig (Alemanha), que existe desde 2009 e já fomentou diversos estudantes de ambos os países, é uma dessas ações.

(Unibral) (Capes/DAAD). A partir de 2009, essa cooperação se desdobrou na oferta regular de um mestrado bilateral em Alemão como Língua Estrangeira, pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL), em parceria com essa mesma universidade alemã. As primeiras dissertações foram defendidas em 2011. Entre 2012 e 2015, a UFPR foi propositora e organizadora de curso no exterior para professores de alemão da rede pública de ensino, em parceria com a Universität Leipzig e o Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF) [Ministério da Educação e das Mulheres], da República da Áustria.

O Parfor, como programa aberto a todas as áreas, existe desde 2008. A existência da licenciatura em alemão é uma excepcionalidade, pois a prerrogativa para a oferta de segundas licenciaturas é a de que os professores requerentes estejam atuando por ao menos três anos na área de formação pretendida. No caso do idioma alemão, a Capes, em caráter excepcional, flexibilizou tal exigência, após tratativas da UFPR e da Embaixada da Alemanha junto ao MEC, sob o argumento de que caberia atender a uma demanda latente, antes preterida por uma série de fatores históricos e conjunturais. Na Universidade, os esforços para implementação da Segunda Licenciatura em Letras Alemão haviam começado em 2010, pouco depois do lançamento do programa em nível nacional. Outras licenciaturas no âmbito do Parfor só começaram oficialmente, na UFPR, em 2012.

A aproximação ao MEC, especificamente à Capes, para iniciativas de inclusão da língua alemã em políticas da agência no âmbito da formação de professores para o ensino básico levou primeiramente ao surgimento do Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores da Língua Alemã (PDPA)[2]. O programa previu e concretizou a realização de viagens formativas para professores, sobretudo de alemão, da rede pública de ensino, em 2013 e 2015. Os poucos docentes que não ministravam alemão, mas outras línguas estrangeiras (inglês e espanhol), tinham proficiência no idioma e foram selecionados para marcar a adequação da abordagem multidisciplinar e plurilíngue em programas de formação para professores de idiomas. O PDPA cumpriu suas metas e possibilitou mobilidade internacional e formação para um percentual significativo do total de professores de alemão atuantes na rede pública de ensino no país, que infelizmente não contava senão com pouco mais de uma centena de docentes (para uma população de mais de 42 milhões de alunos).

2 Sobre a ação, ver: Capes (2013, p. 208-210). Cabe mencionar e agradecer à profa. Carmen Moreira de Castro Neves, então diretora da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica da Capes.

Em 2016, quando teve início a Segunda Licenciatura em Letras Alemão – Parfor/UFPR, a área de ensino de línguas estrangeiras (LEs) vivenciava os últimos momentos de um período único de chances – muitas vezes desperdiçadas – de angariar apoio e fomento dos gestores das redes públicas de ensino e de prestar, como disciplina e atividade educativa, uma contribuição inestimável ao desenvolvimento do país, em curto, médio e longo prazos. Agravava-se a crise econômica e política no Brasil, e as mudanças na legislação federal, com a aprovação atropelada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), principalmente no que diz respeito às LEs, poriam fim às perspectivas que se haviam aberto anos antes e que pareciam ter ganhado força com o Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014.

Afinal, com o programa de mobilidade internacional Ciência sem Fronteiras (CsF), criado pelo governo federal em 2011, passou a destacar-se a necessidade de fomento da formação de professores de LEs, especialmente da rede pública de ensino. O programa havia evidenciado de modo inequívoco a urgência de melhora, ampliação e diversificação da oferta de LEs no país. Isso porque, de maneira muito clara, houve dificuldade em preencher candidaturas para diversos países importantes no cenário científico internacional – era o caso evidente da Alemanha, por exemplo –, ao passo que as inscrições para bolsas de intercâmbio em países de língua portuguesa e espanhola eram demandadas em excesso.[3] Ou seja, criaram-se oportunidades para experiências internacionais, nos níveis de graduação e pós-graduação, visando-se ao aprimoramento da cena acadêmico-científica brasileira. Entretanto, tais oportunidades se abriam para um público na maior parte destituído de uma das ferramentas mais importantes para o êxito em atividades como essas: o conhecimento da língua do país estrangeiro de destino. Como reação positiva a esse estado de coisas, criou-se no ano seguinte o programa Inglês sem Fronteiras, que depois se expandiu para Idiomas sem Fronteiras (IsF). Tal oferta representou, para discentes e docentes do ensino superior público, uma possibilidade concreta de aprender diferentes idiomas estrangeiros.[4]

O sintoma identificado por meio da oferta do CsF tinha suas raízes também, no entanto, na educação básica. Mais do que nunca, evidenciou-se que a aquisição de línguas estrangeiras (e preferencialmente: diversas línguas

3 Sobre o programa CsF, ver, entre outros: Renata Archanjo (2015); Guilherme de Rosso Manços (2017); José M. Freitas de Luna e Paulo Roberto Sehnem (2017).

4 Sobre o assunto, ver a obra organizada por Simone Sarmento, Denise Abreu-e-Lima e Waldenor Moraes-Filho (2016). Essa e outras publicações acadêmicas sobre o IsF estão disponíveis em: http://isf.mec.gov.br/pesquisas-e-relatorios/33-pesquisas-e-relatorios/200-producoes-e-pesquisas.

estrangeiras) deveria ser matéria anterior ao ingresso nas universidades. O já mencionado PNE – criado em 2014 (com força de lei) e vigente até 2024 –, ao prever a ampliação significativa da oferta de educação em período integral, oferece contexto potencialmente ideal para a atuação de professores de LEs, em atividade adicional de contraturno.[5] Daí ser de interesse público que hoje – mesmo na contramão de restrições impostas pela BNCC à área de LEs – docentes já contratados recebam formação continuada e habilitações adicionais, em segunda licenciatura.[6]

Foi justamente nesse sentido que em agosto de 2015 os governos do Brasil e da Alemanha assinaram uma carta de intenções (ANEXO 1) em que ambos ressaltaram a vontade e decisão política dos respectivos países de apoiar ações em favor da difusão da língua alemã no Brasil, também em sua rede pública de ensino. Afinal, a melhoria e ampliação da oferta de língua alemã na rede vem ao encontro da motivação já existente na população e na sociedade brasileiras e tem como consequência, para muitos cidadãos, a abertura de perspectiva de acesso a oportunidades (econômicas, acadêmicas e culturais) que decorrem, no Brasil e no exterior, das já tradicionais relações entre nós e os países de língua alemã.

A população brasileira atual, de qualquer modo, em razão da imigração de cerca de 350 mil indivíduos de fala alemã entre 1824 e 1952, conta com cerca de 5,5 milhões de cidadãos com ascendência ao menos parcialmente ligada à Europa de língua alemã. A história familiar e cultural desses brasileiros e o perfil cultural de regiões inteiras, sobretudo na Região Sul do Brasil (mas também no Sudeste, em cidades como Petrópolis e Nova Friburgo, no

5 Nesse contexto, é preciso mencionar o programa federal Mais Educação, que, por dez anos, a partir de 2007, alocou fundos adicionais para municípios que atendiam à oferta de expansão do ensino de matemática, língua portuguesa, artes e esportes (potencialmente também línguas estrangeiras) em contraturno. (Sobre o programa em sua origem, ver: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=41181.) As ofertas adicionais motivadas pelo Mais Educação tornaram-se, a partir de 2014, importante instrumento para o cumprimento de metas do PNE relacionadas ao intuito de motivar a atuação dos docentes em atividades complementares, sua maior fixação em um menor número de escolas e o estímulo imediato à sua formação complementar. A concepção básica ainda se manteve a partir de 2017, sob o nome Novo Mais Educação (informações disponíveis em: http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16690-programa-mais-educacao. Acesso em: 17 set. 2020).

6 A atuação efetiva na área de uma nova licenciatura adquirida ainda esbarra em diversos desafios. Por exemplo, tribunais de contas (ou mesmo administrações locais) entendem que, no processo de destinação de aulas adicionais em outras disciplinas, o professor se encontraria, no exercício dessa carga horária, em *desvio de função*. Essa compreensão bastante burocrática e reducionista da atuação profissional docente desestimula a atuação de professores multidisciplinares (e no caso da área específica: multilíngues), com evidentes perdas para a qualidade e inovação da oferta na rede de educação básica. Este capítulo ainda voltará rapidamente ao assunto.

Rio de Janeiro, ou Domingos Martins e Nova Leopoldina, no Espírito Santo, por exemplo) também são fatores de motivação ao aprendizado do idioma alemão, em especial durante a formação escolar básica de crianças e jovens.

2 Segunda Licenciatura em Letras Alemão na UFPR

A proposta para criação do Curso de Segunda Licenciatura em Letras Alemão Parfor/UFPR respaldou-se no Decreto Presidencial n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009), que, em seu art. 2º, alínea II, proclamou como princípio da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

> a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais. (BRASIL, 2009, p. 1)

A expansão e diversificação da oferta de LEs na rede oficial pública de ensino, mesmo que em regime de contraturno, contribui com o cumprimento desse desígnio, que não está vinculado tão somente à validade do referido decreto. Da mesma forma, atende ao princípio professado em seu art. 2º, alínea XII, vigente à época, que trata da "compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais" (BRASIL, 2009, p. 2). A oferta da segunda licenciatura pôde cumprir, ademais, os desígnios da Portaria n. 973, de 14 de novembro de 2014, que instituiu o programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) e previu, na alínea IV de seu art. 10, "o fortalecimento de programas que valorizem a formação de professores de diferentes idiomas" (BRASIL, 2014, p. 3).

A proposta de uma segunda licenciatura orienta-se, além disso, pelo princípio da otimização de investimentos públicos, no interesse da sociedade brasileira, para a obtenção de resultados duradouros na melhoria e ampliação da oferta de LEs na rede de ensino da educação básica, a partir do caso específico da língua alemã. Os idiomas estrangeiros e seu ensino e aprendizagem são entendidos aqui como elementos fundamentais de formação humana e cidadã para todos, necessários à inserção social efetiva dos indivíduos na sociedade brasileira e internacional, e como fator decisivo no

processo de inserção sempre mais ativa e produtiva do Brasil e seus cidadãos na comunidade mundial, nos âmbitos social, econômico, político e cultural.

O projeto que embasou a proposta enfocou ações formativas para professores de LEs, em especial inglês, já integrantes da rede pública, de modo a proporcionar-lhes habilitação e licenciatura adicional para sua atuação como docentes de alemão – sob a ciência de que o domínio de inglês é conhecimento fundamental, desejável e necessário para amplas camadas da população brasileira. Assumindo um caráter de piloto para o ensino de outros idiomas, o projeto também estimou e concretizou parcerias com instituições alemãs, algumas delas presentes há décadas no país, como o Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) e o Goethe-Institut, que, cada um à sua maneira, também apoiam ou desenvolvem ações de formação e aperfeiçoamento para docentes de língua alemã da rede pública. Durante a realização da segunda licenciatura, esse apoio externo permaneceu e mostrou-se decisivo para a viabilidade e o sucesso do curso.

Até há poucos anos, parceiros estrangeiros dirigiam-se mais para a rede oficial privada de ensino, mas as ações aqui descritas mostram que têm se intensificado ações conjuntas em benefício da rede pública de ensino. É conveniente integrar a excelência já alcançada em instituições de ensino particulares às ações da proposta da segunda licenciatura ora em foco e no interesse da melhora da qualidade da oferta na rede pública. Escolas particulares brasileiras, com fomentos públicos da República Federal da Alemanha, por exemplo, contam com experiências de grande êxito no ensino do idioma alemão e podem, no interesse de nossa sociedade, oferecer vagas de observação e estágio, em um programa amplo de expansão da oferta na rede pública. Na cidade de Joinville, por exemplo, o Colégio Bom Jesus, que reúne tradição e reconhecida excelência no ensino regular de alemão na educação básica, tornou-se parceiro e importante apoiador do curso e gentilmente cedeu seu espaço físico durante os primeiros semestres de atividades, além de acolher uma estudante da primeira turma para o seu estágio obrigatório.

3 Objetivos da segunda licenciatura em Letras Alemão na UFPR

O Curso de Segunda Licenciatura em Letras Alemão – Parfor/UFPR vem formando pessoal capacitado para a oferta de alemão na rede pública de ensino em Curitiba e Região Norte de Santa Catarina. Abriu vagas de formação complementar em segunda licenciatura para 75 professores, sobretudo

de inglês, mas também de outros idiomas e, ao final, para pedagogos. Segundo critérios do programa Parfor, todos os participantes já estavam integrados às redes públicas municipal e estadual de ensino. Dessa forma, cumpriu-se o objetivo de otimizar o emprego da força de trabalho docente do quadro ora em atividade na área de LEs, mediante a capacitação adicional de professores, a partir da base já existente, em razão de sua formação acadêmica e competência linguística iniciais.

Em vista da tradição acadêmico-científica do Curso de Letras Alemão da UFPR, enfocaram-se: a motivação e a atualização dos docentes a partir de conteúdos de qualidade e inserção na cena científica contemporânea; a inovação em suas perspectivas didáticas e acadêmicas; e, por fim, a introdução de campos reflexivos em sua atuação profissional, tais como o emprego de estratégias de intercompreensão linguística para a leitura e a utilização sistemática de conhecimentos prévios de uma LE para aprendizado de outra (abordagem muito recomendável para professores multilíngues de inglês e alemão, por exemplo).

Os objetivos das ações da licenciatura ora em foco envolvem também uma estreita relação interinstitucional com o poder público das esferas municipais e estaduais. Com apoio do MEC (Secretaria de Ensino Superior - Sesu/Capes), a Segunda Licenciatura em Letras Alemão da UFPR iniciou um processo de colaboração com a Secretaria Municipal de Educação da cidade de Joinville, o Colégio Bom Jesus dessa cidade, a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, o Instituto Goethe e o DAAD. O propósito é discutir as formas de provimento de professores de alemão aos respectivos sistemas de ensino, sem a necessidade de novas contratações.

4 Implementação

Para as duas primeiras turmas (o curso acolheu uma terceira turma, e a primeira já está formada), professores de língua inglesa, em sua maioria, foram selecionados segundo critérios rigorosos de qualidade linguística e acadêmica. Na maior parte, os profissionais continuaram com a mesma carga horária de aulas em suas escolas no período de estudos (infelizmente, ela não foi reduzida para participação no curso). Os professores frequentam as aulas no período de descanso, o que reflete a falta de incentivo por parte das respectivas secretarias em relação a essa formação complementar. A expectativa de que esse incentivo ocorresse foi um dos pilares da concepção do Parfor, por parte do Governo Federal. A União esperava de estados e municípios uma contrapartida aos investimentos generosos que fez, no entanto, via de

regra, a expectativa viu-se frustrada, o que também foi o caso no Curso de Segunda Licenciatura em Letras Alemão.

Para a primeira seleção, com uma divulgação limitada ao envio de *e-mails* e alguns telefonemas, o edital levou a mais de 170 manifestações de interesses de diversas cidades do norte de Santa Catarina e regiões próximas. A origem dos estudantes das três turmas (tanto aqueles que, neste ano de 2020, estão em processo de formatura, quanto aqueles por ora vinculados ao curso) engloba as cidades catarinenses de Joinville, Jaraguá do Sul, São Bento do Sul, Schroeder, Corupá, Mafra, Pomerode, Guabiruba e Itapoá; além de Curitiba e Pinhais, no estado do Paraná. Entre os alunos desistentes, também estiveram presentes os munícipios de São José, em Santa Catarina, e Rio Negro, no Paraná. A Tabela 1, a seguir, mostra a distribuição geográfica de origem dos egressos e dos atuais estudantes nas três turmas.

TABELA 1 – CIDADE DE PROCEDÊNCIA DOS ESTUDANTES EM 2020

CIDADE	TURMA 1	TURMA 2	TURMA 3
Joinville - SC	5	5	13(1)
Jaraguá do Sul - SC	5	4	5
São Bento do Sul - SC	1	1	0
Schroeder - SC	1	1	4
Corupá -SC	2	1	0
Mafra - SC	1	0	0
Pomerode - SC	0	1	0
Guabiruba - SC	0	0	1
Itapoá - SC	0	0	1
Curitiba - PR	0	1	0
Pinhais - PR	1	0	0
TOTAL	**16**	**14**	**24**

FONTE: Coordenação da Segunda Licenciatura em Letras Alemão – Parfor/UFPR.

NOTA: Dados colhidos a partir da matrícula dos estudantes.

(1) O aumento de interessados provindos da cidade de Joinville, além de dever-se ao fato de o curso ofertar aulas presenciais nessa cidade, ocorreu em função de o terceiro edital ter aberto a possibilidade de pedagogos ingressarem no curso. Dessa maneira, com a devida complementação curricular, foi possível atender à demanda que se evidenciou nos editais anteriores.

O regime de aulas se estabelece de forma flexível e compatível com a agenda profissional dos estudantes do curso. Para as aulas presenciais – há a previsão de uma porcentagem para ensino a distância –, os docentes ministrantes das disciplinas deslocam-se até Joinville e, às vezes, para Curitiba, onde ocorrem os intensivos de férias. Por tratar-se de uma habilitação em LE e por haver muitas vezes a necessidade de aquisição de alemão desde os níveis básicos, prioriza-se a modalidade presencial. A carga horária em disci-

plinas específicas para a formação em alemão equivale àquela obrigatória para qualquer aluno da licenciatura regular em Letras Alemão da UFPR.

Outro aspecto do curso é que seu programa também se constitui como oportunidade de aprimoramento e inserção digital. Os estudantes do curso, assim como todos os outros alunos da UFPR, têm acesso à plataforma Moodle, por meio da qual se dá a comunicação com os docentes e a estruturação das disciplinas, o que é bastante conveniente, dado o fato de a maioria deles residir em diferentes cidades. Além disso, parte da carga horária das aulas específicas para aquisição da língua alemã se cumpre através da plataforma Deutsch-Uni Online (DUO), desenvolvida pela organização alemã Gesellschaft für Akademische Studienvorbereitung und Testentwicklung (g.a.s.t.) [Sociedade de Preparação Acadêmica e Desenvolvimento de Testes], reconhecida e fomentada pelo governo federal alemão. Para a primeira turma, em 2017, essa organização cedeu 24 senhas para uso gratuito da plataforma; em uma segunda ocasião, foram adquiridas senhas, com recursos cedidos, no entanto, por organização alemã; para a ocasião seguinte, fez-se uso de senhas disponíveis para o programa IsF, cedidas aos alunos sob as prerrogativas da alínea IV, art. 10, da Portaria n. 973/2014 (BRASIL, 2014), que instituiu o programa, conforme referido acima. A perspectiva é de que haja novas licenças cedidas para a terceira turma.

O uso da plataforma representou grande desafio para alguns estudantes. Entretanto, tal desafio levou à maior inserção desses profissionais no uso de novas tecnologias para o ensino e aprendizado, portanto ao seu aperfeiçoamento como educadores, em face dos irreversíveis processos de transformação digital na área educacional.

No que se refere ao percurso acadêmico prévio dos professores interessados em uma formação complementar, priorizou-se a formação básica em Letras para as duas primeiras turmas. Para a terceira turma, como já mencionado aqui, abriu-se a possibilidade de participação para pedagogos. Para tanto, foram necessários ajustes curriculares ainda mais específicos para formação desses profissionais na área de Letras, na qual se aloca a Segunda Licenciatura em Letras Alemão, com inserção de disciplinas introdutórias pertinentes ao estudo de linguística, literatura e ensino de línguas.

O curso oferece um modelo que pode servir de referência a iniciativas semelhantes em outras instituições.

4.1 Trâmites burocráticos

O trâmite burocrático interno deu-se de modo que a Segunda Licenciatura em Letras Alemão – Parfor/UFPR é um curso regular do Setor de Ciências Humanas da UFPR e de sua graduação em Letras. Suas características oficiais são:

- denominação oficial: Curso de Segunda Licenciatura em Letras Alemão – Parfor/UFPR;
- natureza: segunda licenciatura;
- modalidade: presencial;
- regime de matrícula: semestral;
- turno: diurno integral;
- número de vagas: 25, com prioridade de admissão a professores de línguas estrangeiras (sobretudo inglês), atuantes em Curitiba e região, mas também em municípios do norte de Santa Catarina, das redes municipal e estadual de ensino;
- carga horária total do curso: 1.275 horas-aula para alunos com primeira licenciatura em língua inglesa; a integralização curricular mínima e máxima é de 2,5 anos, no mínimo, e 3,5 anos, no máximo.

As disciplinas que integram o quadro curricular são as mesmas disciplinas regulares da licenciatura em Letras Alemão da UFPR e estão organizadas por eixos formativos, elencados na Tabela 2, a seguir.

TABELA 2 – DISCIPLINAS DO CURSO DE SEGUNDA LICENCIATURA EM LETRAS ALEMÃO – PARFOR/UFPR - 2016

Disciplinas de formação em língua alemã	
Alemão Básico I	120 horas
Alemão Básico II	120 horas
Língua Alemã I	60 horas
Língua Alemã II	60 horas
Língua Alemã III	60 horas
Língua Alemã IV	60 horas
Língua Alemã V	60 horas
Língua Alemã VI	60 horas
Audição e Conversação em Língua Alemã I	30 horas
Audição e Conversação em Língua Alemã II	30 horas
Gramática e Ortografia da Língua Alemã I	30 horas
Leitura e Escrita da Língua Alemã I	30 horas
Leitura e Escrita da Língua Alemã II	30 horas
Subtotal:	750 horas

Continua

Conclusão

Disciplinas de formação para docência da literatura e cultura alemãs	
Introdução à Literatura Alemã I	30 horas
Literatura Alemã III	45 horas
Literatura Alemã IV	45 horas
Estudos Germanísticos II (Questões socioambientais, éticas etc.)	45 horas
Estudos Germanísticos III (Questões socioambientais, éticas etc.)	45 horas
Comunicação em Língua Brasileira de Sinais	60 horas
Subtotal:	270 horas
Disciplinas de formação para prática de ensino	
Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira Moderna Anglo-germânica	60 horas
Prática de Docência I	105 horas
Prática de Docência II	90 horas
Subtotal:	255 horas
Atividades formativas	25 horas
Carga horária total	**1.300** horas

FONTE: Documentos internos da Coordenação do Curso de Segunda Licenciatura em Letras Alemão – Parfor/UFPR.

A estrutura acadêmica do curso está descrita detalhadamente no seu projeto político-pedagógico, aprovado nas devidas instâncias internas da UFPR. Como dito anteriormente, da perspectiva acadêmico-pedagógica, esse é um curso regular de segunda licenciatura ofertado pela referida instituição. Essa oferta, contudo, está condicionada, neste momento, à vinculação ao programa Parfor. Tal condição garante a força docente, mediante o pagamento de bolsas para os professores formadores, já que, para a viabilidade do curso, é necessário contar com docentes adicionais, indisponíveis nos quadros atuais da Instituição.[7]

O quadro de docentes é composto, em sua maioria, por professores efetivos e substitutos da área de Alemão da UFPR (que assumem carga horária adicional ao máximo previsto em seus contratos) e por professores de alemão com titulação mínima de mestre, brasileiros e alemães, a maior parte deles egressos do mestrado bilateral do PPGL da UFPR.

7 As bolsas são direcionadas para a coordenação (geral, do curso e local) e para os ministrantes envolvidos (quatro meses de bolsa de R$ 1.300,00 ou R$ 1.100,00, a depender da titulação do professor, para disciplina de 60 horas-aula). Por semestre, viabilizam-se recursos de custeio, para financiar o deslocamento e hospedagem dos professores formadores em Joinville, em favor das aulas presenciais que acontecem nessa cidade. Vale ressaltar que o MEC (Sesu e Capes), no âmbito do programa Parfor, vem cumprindo desde o início todas as obrigações financeiras relacionadas ao curso.

Ao longo dos anos de existência, o curso de segunda licenciatura desenvolveu diversas atividades acadêmicas para além do escopo regular das atividades de um curso de licenciatura.

Para os três processos seletivos, com apoio do programa IsF, foram aplicados gratuitamente um total de 127 testes de proficiência em inglês – TOEFL ITP –[8] para professores da rede pública interessados em participar do curso. Os resultados dos testes foram utilizados como critério para classificação dos candidatos nos editais de seleção, e não para eliminação. Para muitos, essa foi a primeira oportunidade de realizar um exame oficial de proficiência em língua inglesa.

Como previsto em seu projeto pedagógico, nos meses de janeiro e julho organizam-se a cada ano as semanas intensivas do curso, quando os discentes permanecem por uma semana em Curitiba, com recursos próprios, dedicando-se integralmente aos estudos, com aulas e atividades realizadas nas dependências da UFPR. Nesse período, promovem-se atividades diversas, para que os estudantes se integrem à universidade e conheçam a cidade de Curitiba, em especial seu legado cultural relacionado à imigração e ao acolhimento de cidadãos de língua alemã, como o Museu do Holocausto, o Museu Oscar Niemeyer e o Instituto Goethe.

Na ocasião do 10º Congresso Brasileiro de Professores de Alemão, que ocorreu em Curitiba em julho de 2018, os alunos da Turma I participaram ativamente do maior evento voltado para o ensino de língua alemã no país. Foi uma oportunidade única para o corpo discente acompanhar temáticas atuais da área de alemão como LE ainda no período formativo.

Outra atividade propiciada pelo escopo de ações é a oferta do Goethe-Institut, parceiro de longa data da área de Alemão da UFPR. No que se refere ao aprimoramento linguístico de alguns discentes do programa, essa parceria possibilitou três bolsas de estudos na Alemanha para cursos intensivos de alemão como LE (nas cidades de Düsseldorf e Dresden) e para formação docente continuada (em Munique). O Goethe-Institut de Porto Alegre recebeu outros cinco bolsistas da segunda licenciatura em janeiro de 2020. O de Curitiba, por sua vez, fez doação de livros didáticos para os estudantes do curso em 2018, concedeu bolsas de estudo em Curitiba e recebeu as três turmas em sua sede, para atividades formativas, de estudo e de caráter cultural.

8 Test of English as a Foreign Language - Internet Based Test.

5 Cursos de aperfeiçoamento profissional e imersão linguística

Após dois anos letivos do curso e cumprimento de mais da metade de sua carga horária, foi possível até aqui, no caso das duas primeiras turmas, que ocorresse a participação dos estudantes em módulo especial no exterior, conforme previsto na concepção original do programa. Esse módulo foi desenvolvido em parceria com o interDaF, centro de cultura e línguas diretamente ligado ao Herder-Institut/Universität Leipzig.[9] Um dos critérios para a participação do estudante nesse módulo é não ter reprovado em nenhuma disciplina e ter alcançado êxito em teste de proficiência linguística para comprovação de nível A2, segundo o *Quadro europeu comum de referência para línguas*.

Com poucas alterações programáticas de uma turma para outra, o módulo especial, com disciplinas oferecidas em parceria com o interDaF, compreende basicamente três blocos:

a) "Formação em língua alemã": aulas de língua alemã para atualização e aperfeiçoamento dos participantes, com a realização de testes antes e depois do curso;
b) "Formação para a docência de literatura e cultura alemãs": aulas e atividades educativas sobre cultura e história, a partir do contexto local, e visitas a instituições relevantes para a dinâmica das relações entre Brasil e Alemanha;
c) "Formação para a prática de ensino": aulas de atualização em linguística aplicada, didática e metodologia;

Até o momento, discentes que não alcançaram suficiência linguística foram contemplados com bolsas de estudos para cursos adicionais de língua.

As viagens da primeira e da segunda turmas com o propósito de cumprir esse módulo foram financiadas pela Embaixada da República Federal da Alemanha e pelo DAAD. Os cursos ocorrem na Universität Leipzig, nas dependências do interDaF. Com relação às turmas 1 e 2, cada uma participou de um curso de três semanas – uma, em 2019; a outra, em 2020, no mês de janeiro.

Como ação de valorização pessoal e profissional dos participantes, essa atividade repercutiu favoravelmente em suas instituições de origem, o que se tornou fator de motivação para eles, bem como de atualização também para seus colegas de trabalho, em vista de ações multiplicadoras com

9 O Herder-Institut é parceiro de longa data do Curso de Letras Alemão da UFPR – por exemplo, na oferta do mestrado bilateral em alemão como LE. O interDaF, sob essa parceria, havia preparado a formação dos professores no PDPA da Capes, nos anos de 2013 e 2015.

as quais se comprometeram a desenvolver após seu retorno. Por exemplo, uma participante da primeira turma criou na cidade de Joinville uma oferta de curso de alemão em contraturno para os alunos de sua escola, no âmbito dos esforços do município para tornar muitas de suas instituições de ensino em escolas integrais, de modo a cumprir metas determinadas pelo PNE. A ação assume caráter de piloto para a rede de ensino como um todo e envolve a comunidade escolar específica, que se empenha em favor do êxito da iniciativa.

Durante suas respectivas estadias na Alemanha, ambas as turmas visitaram a Embaixada do Brasil em Berlim. Após o retorno da primeira turma, a Capes teve a iniciativa de realizar um vídeo de divulgação institucional que deu destaque a essa viagem e ao programa[10], por entender que se trata de um projeto peculiar e bastante exitoso no âmbito do Parfor como um todo. Segundo a Capes, o curso de alemão tem particularidades que vale destacar, tais como: a vinculação institucional com as embaixadas e as secretarias de educação; a baixa evasão, se comparado a outras segundas licenciaturas; e a possibilidade de uma viagem formativa para a Alemanha, proporcionada pela parceria internacional.

Além das experiências fundamentais no país da língua-alvo, outras refletem o destaque do corpo discente do programa ora em foco. Nos anos de 2018 e 2019, alguns dos estudantes foram selecionados, como professores de inglês, em editais do Programa Fulbright para cursos de aperfeiçoamento nos Estados Unidos. Os estudantes, que são professores de inglês da rede pública, foram distribuídos em diferentes instituições (e cidades) daquele país, para participar de diversos cursos, cujas temáticas abrangeram metodologia de ensino de inglês e/ou curso de aprimoramento linguístico. Também em dois editais da Capes de abrangência nacional, foram selecionados ao todo nove professores da Segunda Licenciatura em Letras Alemão (ou seja, cerca de 17% do total dos discentes!), o que corrobora a dedicação e o desempenho linguístico dos participantes selecionados para o curso da UFPR.

Ainda no que se refere à atuação dos discentes enquanto professores de língua inglesa, em 2018 seis deles foram convidados a participar de uma oficina sobre escrita criativa em Brasília, oferecida pela Embaixada dos Estados Unidos e pelo Fulbright.[11] Nessa oficina de três dias, os professores convidados, que mereceram destaque por seu desempenho linguístico, pude-

10 O vídeo da Capes, realizado em 2019, está disponível em: http://youtu.be/E2oCIdk3HCI. Nessa oportunidade, a UFPR também gravou um vídeo sobre o motivo da presença da Capes em nossa instituição, o qual está disponível em: http://youtu.be/NUlCFCBGvCY.

11 Para informações sobre esse curso, ver a página http://www.capes.gov.br/36-noticias/8820-capes-promove-oficinas-de-criatividade-para-professores-da-rede-publica. Sobre seus ministrantes, ver http://creativityworkshop.com/whoweare.html.

ram desenvolver diferentes atividades voltadas ao ensino de escrita criativa em língua inglesa juntamente com outros docentes do Parfor do Brasil todo. É importante salientar que esses professores, discentes do Curso de Segunda Licenciatura em Letras Alemão da UFPR, receberam o convite por conta de um teste de proficiência que haviam realizado.

6 Programa de monitoria

Como forma de aprimoramento didático do corpo discente e de suporte didático aos docentes, o curso submete um projeto de monitoria no âmbito do edital vigente na UFPR desde 2018. Foram pleiteadas e contempladas quatro vagas de monitoria, um número expressivo e que demostra o interesse e grande apoio institucional interno a esse projeto. O corpo discente é formado por professores da rede básica de ensino e possui carga horária de trabalho que varia de 20 a 40 horas semanais; a de alguns chega a ultrapassar essa carga horária. Os alunos residem em diferentes cidades dos estados de Santa Catarina e Paraná. Alguns já dominam o idioma alemão, mas a maioria iniciou o contato com a língua através do curso, o que leva a uma grande disparidade de proficiência linguística entre eles. Por isso a importância da monitoria, uma forma de oferecer maior suporte aos iniciantes no idioma.

O programa de monitoria tem, então, como objetivos: primeiramente, melhorar o desempenho linguístico e acadêmico dos discentes da segunda licenciatura; em seguida, oferecer apoio pedagógico complementar; aumentar o número de horas de estudo, com auxílio de alunos experientes (presencial ou via ferramentas digitais); proporcionar inovações metodológicas nas dinâmicas de sala de aula, disponibilizando suporte aos alunos em sala de aula, sob orientação do professor regente, dada a possibilidade de deslocamento dos monitores até Joinville; e, ainda, possibilitar a confecção e a aplicação de material didático específico para alunos iniciantes, tais como exercícios de reforço, vídeos com explicações gramaticais, jogos e atividades lúdicas e/ou complementares.

Vale acrescentar que, junto a esse apoio pedagógico por meio da monitoria, alguns discentes relatam terem se organizado em grupos de estudos em suas cidades e/ou regiões, liderados por algum aluno mais experiente e proficiente. No que tange a obstáculos de ordem logística (o que impõe um desafio à atuação dos monitores), observa-se que eles não impedem os estudantes de engajarem-se e dedicarem-se a atividades tais como a participação

em aulas presenciais, que ocorrem aos sábados, das 9h às 17h30.[12] A frequência às aulas é muito alta, há pouquíssimas faltas – em sua maioria, justificadas.

7 A segunda licenciatura e as atividades científicas

A Segunda Licenciatura em Letras Alemão da UFPR também oferece oportunidade para pesquisas no âmbito do ensino de alemão no Brasil, com foco em: novas tecnologias aplicadas ao ensino; letramento literário; e alemão como terceira LE após inglês, corrente teórica recente nos estudos da germanística internacional.

Os professores que atuam como formadores no curso já apresentaram trabalhos nos eventos acadêmicos mais importantes da área de ensino de alemão no Brasil, tais como o Congresso Brasileiro de Professores de Alemão, da Associação Brasileira de Professores de Alemão (ABraPA); e o congresso da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos (ABEG).[13] O programa, além das atividades próprias à licenciatura, também promove minicursos e oficinas à comunidade externa, bem como palestras referentes ao ensino de línguas, como a que se realizou em Joinville, no Colégio Estadual Oswaldo Aranha, em 9 de março de 2019, proferida por Paul Voerkel – responsável pela área de alemão como língua estrangeira no Escritório Regional do DAAD, no Rio de Janeiro, e docente colaborador na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) –, intitulada "Políticas linguísticas na Europa e na Alemanha".

Dado o fato de que os estudantes são, em sua maioria, professores de LE da rede pública de ensino, especialmente de inglês, cabe destacar a pesquisa de doutorado ora em andamento no PPGL da UFPR. Sob o título "Multi- e plurilinguismo na formação docente no Brasil: uma experiência na área de alemão como língua estrangeira após inglês", a pesquisa de Gabriel Caesar Antu-

12 Por conta da pandemia em 2020, naturalmente que todas as atividades presenciais foram suspensas. No entanto, o programa de monitoria se manteve, com atividades realizadas virtualmente.

13 Alguns exemplos são a apresentação da professora colaboradora Adriana Schlenker, no 10º Congresso Brasileiro de Professores de Alemão, em 2018, com o trabalho "Deutschunterricht und App's, ein praktisches Beispiel: Parfor und uugot.it."; a da então professora colaboradora (hoje professora efetiva da Universidade Federal Fluminense - UFF) Giovanna Lorena Ribeiro Chaves, com o trabalho "Políticas linguísticas no cenário brasileiro atual: a segunda licenciatura e os desafios para a presença de alemão na rede pública de ensino"; a de Gabriel Caesar Antunes dos Santos Bein, com a comunicação "A formação multilíngue na licenciatura em Letras: um exemplo do alemão como língua estrangeira após o inglês no Brasil". Além disso, vale destacar a publicação do artigo de Fernanda Boarin Boechat (outrora professora colaboradora e agora professora efetiva da Universidade Federal do Pará - UFPA) e Catarina Portinho-Nauiack, professora do Departamento de Teoria e Prática de Ensino da UFPR), intitulado "Intersecções de letramento literário em língua materna e língua estrangeira", na revista *Contingentia*.

nes dos Santos Bein dedica-se ao aprendizado de alemão como terceira língua após inglês por discentes do curso que já são professores desse idioma no âmbito da educação básica e avalia repercussões dessa vivência nas suas práticas educacionais. Além disso, reflete sobre possíveis desdobramentos de experiências como essas para o ensino de LEs na rede de educação básica, a exemplo do que ocorre em outros países e regiões que já adotam essa perspectiva.[14]

8 Relações institucionais

A concepção do Curso de Segunda Licenciatura em Letras Alemão – Parfor/UFPR procurou desde o início considerar o planejamento estratégico e as perspectivas das estruturas educacionais de origem dos professores a serem formados. As redes de atuação dos professores foram mapeadas e discutidas, para que se levassem em conta especialmente as localidades em que a oferta de alemão pudesse ser ampliada (ou iniciada), sem a necessidade de novas contratações. Na Tabela 3, a seguir, pode-se verificar a distribuição dos estudantes do Curso de Segunda Licenciatura em Letras Alemão – Parfor/UFPR, conforme sua atuação como professores nas redes municipais e/ou estaduais:

TABELA 3 – DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES DA SEGUNDA LICENCIATURA EM LETRAS ALEMÃO – PARFOR/UFPR ENQUANTO PROFESSORES JÁ ATUANTES

MUNICÍPIO	TOTAL DE PROFESSORES	N. DE PROFESSORES POR REDES PÚBLICAS DE ENSINO	
		Rede estadual	Rede municipal
Joinville - SC	23	14	11
Jaraguá do Sul - SC	14	1	14
São Bento do Sul - SC	2	1	2
Schroeder - SC	6	1	6
Corupá - SC	3	2	1
Mafra - SC	1	1	0
Pomerode - SC	1	0	1
Guariruba - SC	1	0	1
Itapoá - SC	1	0	1
Curitiba - PR	1	1	0
Pinhais - PR	1	1	0
TOTAL	**54**	**22**	**37**

FONTE: Dados internos da Coordenação da Segunda Licenciatura em Letras Alemão – Parfor/UFPR.
NOTA: Os números nas colunas referentes às redes estadual e municipal não resultam da simples soma do total de participantes, pois um professor pode atuar em ambas as redes, simultaneamente.

14 Gabriel Bein, que é também professor formador no curso, crê que a participação de professores de inglês em formação complementar como docentes de alemão constitui excelente oportunidade para rever princípios didáticos e metodológicos das aulas de LE em geral, no contexto brasileiro. Os autores deste capítulo agradecem-lhe a informação sobre seu projeto.

Como podemos observar nos dados apresentados neste capítulo, a projeção para o término dessa oferta especial em Letras Alemão é de mais de 50 professores formados no norte catarinense. As cidades de Joinville e Jaraguá do Sul terão o maior aporte de novos docentes habilitados para o ensino de língua alemã em suas respectivas cidades: Joinville terá 23 licenciados em Letras Alemão e Jaraguá do Sul, 14. De modo que a perspectiva atual prevê a possibilidade, até 2021, de expansão da oferta de alemão pela rede pública de ensino, em nível local. Isso seria possível sem o esforço de novas contratações pelos estados e municípios, senão que apenas com a formação complementar do quadro atual.

Em rápida consulta entre os discentes das três turmas da segunda licenciatura, constatou-se que alguns começaram a atuar como professores de alemão, em diferentes escolas, ainda durante o período formativo. Inquiridos sobre o impacto do curso em suas trajetórias profissionais, numa escala de 1 (muito baixo) a 5 (muito alto), 25% deles o classificaram como muito alto (fator 5); e 40%, como alto (fator 4). A partir dos comentários recebidos nessa consulta, verificou-se também que muitos desses alunos consideram o curso como uma possibilidade de atualização, pois, com base nele, conseguem implementar mudanças metodológicas em suas aulas de inglês, além de ampliar sua atuação profissional, também na rede privada.

A implementação do curso contou com ampla rede interinstitucional. Em junho de 2019, ocorreu, na Sala dos Conselhos da UFPR, uma reunião com representantes de todas as secretarias municipais de Educação das cidades de onde provém o corpo discente, as secretarias estaduais do Paraná e de Santa Catarina, assim como representantes dos parceiros Colégio Bom Jesus/Iluesc[15], Embaixada da República Federal da Alemanha no Brasil, DAAD e Goethe-Institut (de Curitiba e de São Paulo). O objetivo do encontro foi reunir os diferentes atores políticos que estão, direta e indiretamente, envolvidos no curso e nos desdobramentos concretos dessa iniciativa. Também participaram, como anfitriãos, representantes da Reitoria, da Pró-Reitoria de Graduação, da Unidade de Atividades Formativas e da Coordenação Geral do Parfor da UFPR.

A participação maciça das instituições acima mencionadas confirma o interesse e o comprometimento delas em relação ao idioma alemão e sua respectiva oferta na rede pública de ensino. Como previsto na agenda do dia, as diferentes secretarias municipais aproveitaram a oportunidade para expor seus desafios e pensar caminhos possíveis e, em parte, conjuntos para superar

15 Instituto Educacional Luterano de Santa Catarina.

obstáculos burocráticos referentes à implementação e/ou ampliação da oferta do ensino desse idioma em suas redes municipais. Um dos resultados bastante inquietantes dessa reunião foi o de que um dos principais objetivos do programa, o de formar professores multidisciplinares, ainda constitui, na verdade, um óbice ao exercício profissional dos seus egressos: os dirigentes públicos enfrentam questionamentos dos respectivos tribunais de contas por haver o entendimento de que a atuação como professor de alemão por um docente originalmente contratado para dar aulas de inglês caracterizaria desvio de função. A reunião teve como um dos seus principais resultados a decisão conjunta de mobilizar tanto a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) quanto o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a fim de que o problema seja enfrentado estruturalmente, sob os aspectos jurídico e administrativo. Caso se intente fazer o melhor proveito de professores com formações múltiplas e perspectivas inovadoras, será preciso que a legislação brasileira relativa à Educação valorize a existência de professores multidisciplinares, mesmo que originalmente contratados para ministrar uma única disciplina.

Considerações finais

A soma de êxitos que vêm sendo acumulados pelo Curso de Segunda Licenciatura em Letras Alemão da UFPR reflete em ganhos diretos decorrentes do investimento de recursos públicos brasileiros e alemães e do empenho institucional realizado até o momento. Já se observam, como foi exposto neste capítulo, perspectivas concretas de ampliação e melhoria da oferta de ensino língua alemã pela força docente doravante disponível nas redes públicas de ensino dos munícipios representados, em termos quantitativos, com expressivo avanço qualitativo em médio prazo.

Além disso, a qualificação de docentes para o ensino de alemão tem desdobramentos positivos para a oferta de inglês. No que tange à relação entre esses idiomas, o programa do curso propicia a integração das ofertas de ambos, com inovação nas áreas de pesquisa educacional e didático-metodológica na interface do ensino de idiomas na rede pública brasileira.

Outro reflexo positivo do curso é a inserção e capacitação digital dos professores em formação, bem como seu contato com a plataforma utilizada (DUO), organizada por importante entidade alemã com reconhecimento governamental do país parceiro – a já mencionada g.a.s.t. Da mesma forma, foi

inequívoco o estreitamento de laços com os tradicionais parceiros alemães presentes no Brasil há várias décadas: o Goethe-Institut e o DAAD.

A oferta do Curso de Letras Alemão no contexto do Parfor fez amadurecer, como experiência e *expertise* institucional em diversas instâncias, o exercício academicamente fundado de planejamento e prospecção da oferta de língua estrangeira. Estiveram envolvidos nesse esforço atores sociais de diversas procedências que, no diálogo em ambiente universitário e acadêmico, viram ser integradas à discussão e às ações práticas as perspectivas de dirigentes públicos, docentes universitários, representantes dos diversos parceiros estrangeiros e, de modo especial, os próprios professores da rede pública de educação básica e suas respectivas comunidades escolares.

De maneira geral, o conjunto de ações aqui relatado vai além da mera concepção de uma segunda licenciatura. Trata-se de proporcionar aos docentes em formação uma experiência importante de cidadania, de diálogo e relação direta com a diplomacia do Estado brasileiro e de levá-los a refletir sobre a relevância da função que desempenham, como professores da rede pública de educação básica, na construção cotidiana das relações entre o Brasil e o país parceiro. Do ponto de vista pedagógico, também se destaca para o docente em formação seu papel de agente de construção da sociedade brasileira, a qual também existe e se constitui na relação com outros povos e países irmãos. Há uma diferença fundamental entre o professor de LE assumir-se como uma espécie de representante periférico de países estrangeiros no próprio país, ao difundir a língua e aspectos culturais externos e, ao contrário, ele reivindicar para si a posição de sujeito da atuação e da presença de seu país diante dos demais países. A visita à Embaixada e o trânsito no estrangeiro, por exemplo, evidenciam o papel ativo que cabe ao professor, como formador de cidadãos que não sejam meros receptores de conteúdos ou informações sobre outros países, mas partícipes de processos de interação em nível internacional, em que cabe a brasileiros principalmente tornar o Brasil presente, conhecido e ativo nos debates internacionais.

Referências

ARCHANJO, Renata. Globalização e multilingualismo no Brasil: Competência linguística e o programa Ciências Sem Fronteiras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 15, n. 3, p. 621-656, 2015.

BRASIL. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento

a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto-6755-2009.pdf. Acesso em: 17 set. 2020.

_____. Portaria n. 973, de 14 de novembro de 2014. Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 222, 17 nov. 2014. Seção I, p. 11-12. Disponível em: http://isf.mec.gov.br/ingles/images/pdf/novembro/Portaria_973_Idiomas_sem_Fronteiras.pdf. Acesso em: 17 set. 2020.

_____. Declaração Conjunta de Intenções entre o Ministério Federal das Relações Externas da República Federal da Alemanha e o Ministério da Educação da República Federativa do Brasil sobre o fomento do alemão como língua estrangeira no Brasil. 15 ago. 2015.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior. *Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica* – DEB: relatório de gestão, 2009-2013. Brasília: Capes, 2013.

LUNA, José Marcelo Freitas de; SEHNEM, Paulo Roberto (Orgs.). *O programa Ciências sem Fronteiras em avaliação*. Campinas: Pontes, 2017.

MANÇOS, Guilherme de Rosso. Mobilidade acadêmica internacional e colaboração científica: subsídios para avaliação do programa Ciência sem Fronteiras. 143 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Modelagem de Sistemas Complexos, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, 2017. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100132/tde-08052017-161322/. Acesso em: 22 set. 2020.

SARMENTO, Simone; ABREU-E-LIMA, Denise; MORAES FILHO, Waldenor (Orgs.). *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2016.

UFPR – Universidade Federal do Paraná. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n. 70/01-CEPE. Dispõe sobre o Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para Disciplinas de Língua Estrangeira do Ensino Fundamental e Médio. *Secretaria dos Órgãos Colegiados*, Curitiba, 28 set. 2001.

Ensino e aprendizagem de alemão como língua estrangeira na Universidade Federal do Paraná

Giovanna Lorena Ribeiro Chaves

1 Introdução

Este capítulo condensa o estudo realizado entre 2011 e 2012 no contexto de um mestrado bilateral (CHAVES, 2012). Seu principal objeto de investigação englobou o ensino e a aprendizagem da língua alemã no âmbito das disciplinas obrigatórias especificamente voltadas ao aprendizado da língua estrangeira no Curso de Letras Alemão da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Os objetivos da pesquisa consistiram em abordar os percursos e procedimentos adotados para o ensino da língua estrangeira e verificar o nível de aprendizagem atingido pelos alunos dessas disciplinas no que diz respeito aos conhecimentos gramaticais, avaliando, por fim, os processos de ensino e aprendizado no contexto de formação em Letras Alemão.

A fim de contextualizar o âmbito universitário investigado, foi apresentada a estrutura do Curso de Letras Alemão, as disciplinas de língua alemã que compõem seu currículo, bem como objetivos das referidas disciplinas. A forma como se ensina a língua estrangeira na UFPR foi investigada por meio de entrevistas com os professores ministrantes das disciplinas de língua alemã. Já os resultados do processo de ensino foram avaliados mediante um teste *online* chamado Dialang, através do qual se examinaram conhecimentos gramaticais dos estudantes (CHAVES, 2012). Além dos resultados das entrevistas com os professores, o estudo apoiou-se em um questionário aplicado entre os alunos a fim de traçar seu perfil e de averiguar suas perspectivas sobre o curso. A partir do conjunto de dados levantados, foram feitas considerações sobre o ensino de alemão no contexto investigado.[1]

1 Em razão da restrição de espaço no presente capítulo, as informações detalhadas quanto à metodologia e aos resultados dos dados da pesquisa não são apresentadas aqui, mas podem ser conferidas em Chaves (2012).

2 O Curso de Letras Alemão e as disciplinas de Língua Alemã

Na época em que o estudo foi realizado, a UFPR oferecia um Curso de Letras com quatro diferentes habilitações (Licenciatura; Bacharelado em Literatura, em Linguística e em Tradução), nas modalidades simples (língua materna ou estrangeira) ou dupla (língua materna e língua estrangeira).[2] O Departamento de Literatura e Linguística (Dellin) e o Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (Delem), em conjunto com o Departamento de Teoria e Prática de Ensino (DTPEN) do Setor de Educação, ofertava as disciplinas que compunham os diferentes currículos do curso.[3]

Objetivos, concepções e estrutura do Curso de Letras são descritos em seu projeto político-pedagógico. A última versão desse documento (datado de 2007) disponível até o momento do levantamento de dados abordava aspectos relacionados à formação teórica, linguística e de conhecimentos de um repertório literário das línguas estudadas, listando algumas habilidades e competências a serem desenvolvidas. Esses aspectos eram ali apresentados de maneira bastante geral, tratando de conhecimentos globais a serem construídos pelo profissional de Letras, sem especificar habilidades e competências particulares a cada habilitação ou modalidade do curso.

As oito disciplinas dedicadas exclusivamente à aprendizagem da língua estrangeira no Curso de Letras Alemão (ou Português e Alemão) totalizavam 600 horas. A depender da habilitação e da modalidade, essa carga horária representava entre 16,6% e 20,4% da licenciatura e de 20,7% a 25% do tempo total para formação no bacharelado. Estudantes com conhecimentos prévios da língua podiam ingressar nas disciplinas de níveis mais avançados por meio de um teste de nivelamento, não sendo necessário frequentar as 600 horas em sua integralidade. Complementava a aprendizagem da língua disciplinas optativas, tais como Gramática e Ortografia, Audição e Conversação, Leitura e Escrita, além das disciplinas de literatura alemã, por exemplo, ministradas em alemão.

Em relação aos recursos didáticos aplicados nas disciplinas de língua alemã, além dos vários materiais adicionais, tais como cópias de ativida-

2 Entre os anos de 2017 e 2019, houve uma reforma curricular dos cursos de Letras da UFPR e as mudanças começaram a ser implementadas em 2020.

3 Em 2014, a área de Alemão migrou do Delem para o Departamento de Polonês, Alemão e Letras Clássicas (Depac), que, ao lado do DTPEN, atualmente provê as disciplinas do curso diretamente relacionadas à formação em alemão. Já as disciplinas básicas de Teoria da Literatura, de Linguística e para a formação em português ficam a cargo do Dellin.

des de diferentes livros didáticos, de gramáticas e de exercícios retirados de *websites*, utilizavam-se também livros didáticos. Na época de realização da pesquisa, o livro *Blaue Blume* era adotado para os quatro primeiros semestres, quando eram normalmente cursadas as disciplinas Alemão Básico I e II, Língua Alemã I e II. Em Língua Alemã III e IV, utilizava-se o volume *EM Neu Hauptkurs*; e nas disciplinas de Língua Alemã V e VI, empregava-se a publicação *Auf Neuen Wegen*.

Quanto ao conteúdo recomendado para Alemão Básico I e II, de acordo com o conjunto de ementas disponibilizado à época, seus objetivos eram: a) desenvolvimento da compreensão auditiva e textual, e da produção oral e escrita; b) introdução às estratégias básicas da comunicação verbal, da leitura e da escrita; c) introdução à cultura alemã e a reflexões sobre aspectos interculturais das relações teuto-brasileiras; d) introdução à utilização de diversos recursos de aprendizagem.

As disciplinas de Língua Alemã nos níveis de I a III deveriam igualmente dar continuidade ao desenvolvimento das quatro habilidades, bem como de um vocabulário de cerca de 2 mil palavras. Já nas disciplinas Língua Alemã IV e V, os estudantes deveriam ampliar o vocabulário e aprimorar tanto as habilidades produtivas e receptivas quanto o uso de estruturas mais complexas. Em Língua Alemã V, iniciava-se o trabalho com a estilística. Por fim, a ementa da disciplina de Língua Alemã VI indicava os objetivos de refinamento da comunicação, expansão intensiva do vocabulário (especialmente por meio da produção textual e do trabalho com textos complexos sobre temas específicos).

3 Metodologia da pesquisa

Os principais objetivos da investigação de Chaves (2012) consistiram em verificar como se davam os procedimentos de ensino da língua alemã nas disciplinas do Curso de Letras da UFPR especificamente voltadas para esse fim, bem como verificar o nível de aprendizagem atingido pelos alunos dessas disciplinas no que diz respeito a conhecimentos gramaticais.[4] A verificação desses conhecimentos realizou-se por meio do teste *online* Dialang, disponível gratuitamente na Internet. Analisaram-se os resultados mais relevantes da

4 A avaliação dos conhecimentos linguísticos dos estudantes restringiu-se a conteúdos gramaticais, em razão do tempo disponível para o levantamento e análise dos dados, bem como da impossibilidade de financiamento para a aplicação de uma avaliação oficial mais abrangente.

avaliação, a fim de identificar se os conteúdos foram bem assimilados e quais pontos geraram maior dificuldade de aprendizagem. Por fim, fizeram-se as considerações dos resultados da investigação também com base em um questionário aplicado aos estudantes. A partir dos objetivos mencionados acima, foram definidos os procedimentos e instrumentos para o levantamento e a análise dos dados. Tais procedimentos e instrumentos são expostos a seguir.

3.1 O processo de ensino

O processo de ensino foi averiguado por meio do método de entrevistas com especialistas (*Experteninterviews*), nos moldes de uma entrevista semiestruturada. O intuito desse levantamento de dados consistiu em apresentar o grupo docente responsável pela condução das disciplinas em questão, os critérios para escolha dos conteúdos ministrados, os recursos didáticos utilizados, os procedimentos didáticos para ensino e avaliação, e a infraestrutura disponível para as aulas. O propósito da entrevista com especialistas foi, portanto, coletar informações no contexto específico das disciplinas de Língua Alemã do Curso de Letras da UFPR. Nesse caso, os especialistas que dispunham das informações foram os seis professores que ministraram as disciplinas.

De acordo com Jochen Gläser e Grit Laudel (2010), o termo *especialista* no contexto da pesquisa não se refere a um sujeito pertencente a uma elite que, em razão de sua posição, possua conhecimentos particulares, mas diz respeito a um informante que detém conhecimentos específicos, relevantes para a investigação realizada. Assim, segundo os autores, o conceito de "'especialista' descreve o papel específico do informante entrevistado como fonte de conhecimento específico sobre as circunstâncias sociais investigadas"[5] (GLÄSER; LAUDEL, 2010, p. 12). Já o procedimento de *entrevista com especialista* é concernente ao "método utilizado para acessar esse conhecimento"[6] (GLÄSER; LAUDEL, 2010, p. 12). Deve, portanto, "tornar acessível ao pesquisador o conhecimento específico das pessoas envolvidas nas situações e processos"[7] (GLÄSER; LAUDEL, 2010, p. 13).

O método de avaliação dos dados coletados entre os docentes por meio de entrevistas semiestruturadas foi a análise qualitativa de conteúdo

5 Tradução nossa, assim como em todas as demais citações extraídas de publicações em língua estrangeira, salvo menção em contrário. No original: "*'Experte' beschreibt die spezifische Rolle des Interviewpartners als Quelle von Spezialwissen über die zu erforschenden sozialen Sachverhalte".*

6 No original: "*Experteninterviews sind eine Methode, dieses Wissen zu erschließen".*

7 No original: "*dem Forscher das besondere Wissen der in die Situationen und Prozessen involviert Menschen zugänglich zu machen".*

(*Qualitative Inhaltsanalyse*), que consiste na extração e no posterior processamento de informações relevantes das transcrições das entrevistas. É feita inicialmente a leitura dos dados transcritos, a partir da qual se elabora uma lista de categorias que indicam os pontos pertinentes a serem selecionados nas transcrições. As informações extraídas são, então, resumidas, verificando-se possíveis redundâncias e contradições.

3.2 Levantamento do perfil dos estudantes

Na avaliação dos resultados da pesquisa, considerou-se também o perfil dos estudantes. Estes responderam a um questionário no qual deveriam informar idade, habilitação e modalidade cursadas, percursos de aprendizado de língua alemã e eventuais experiências em países de língua oficial alemã, além de fazer uma autoavaliação sobre seu desempenho nas disciplinas de língua e qualificar aspectos específicos relacionados a elas. Havia ainda um campo para eventuais comentários dos respondentes.

Foram recebidos ao todo 34 questionários preenchidos durante a coleta de dados, que, assim como o teste de conhecimentos linguísticos, foram aplicados no segundo semestre de 2011. Nesse período, era ofertada somente parte das disciplinas de Língua (aquelas de número par), conforme periodização prevista no projeto pedagógico do curso. Desse modo, responderam ao questionário: dez alunos de Alemão Básico II (BII); dez, de Língua Alemã II (LII); sete, de Língua Alemã IV (LIV); e três, de Língua Alemã VI (LVI). Colaboraram também para essa fase da pesquisa quatro estudantes regulares do curso que já haviam concluído todas as disciplinas de língua alemã (grupo doravante designado como turma LC, línguas concluídas).

3.3 Avaliação da aprendizagem de conteúdos gramaticais

A fim de colher resultados do processo de ensino (de conteúdos gramaticais) nas disciplinas de língua alemã, aplicou-se um teste aos alunos durante o segundo semestre de 2011, época em que estavam sendo ofertadas apenas as disciplinas BII, LII, LIV e LVI, conforme indicado anteriormente.

Para a verificação de conhecimentos linguísticos, optou-se pelo *software* Dialang,[8] um sistema de avaliação *online* gratuito. Trata-se de uma aplicação para fins diagnósticos do *Quadro europeu comum de referência para línguas* (EUROPARAT, 2001). O teste se inicia com o nivelamento do estudante. Nessa etapa, apresenta-se uma lista de verbos que o aprendiz

8 Disponível em: http://dialangweb.lancaster.ac.uk/. Acesso em: 20 jul. 2020.

deve marcar, de acordo com seus conhecimentos, como existentes ou não existentes na língua testada. O *software* norteia-se pelo resultado dessa verificação inicial para a seleção das questões com nível adequado a serem respondidas pelo candidato na etapa seguinte, que corresponde à avaliação propriamente dita.

Ao final do teste, o programa classifica os candidatos na escala do *Quadro europeu comum de referência para línguas* (EUROPARAT, 2001) entre os níveis A1 e C2, além de disponibilizar resultados detalhados, que podem ser, por fim, gravados e analisados. O teste é composto por 30 questões em formato de múltipla escolha ou de preenchimento de lacunas, que avaliam conhecimentos gramaticais nas categorias classe de palavras, adjetivos, advérbios, flexão de léxico, sintaxe, verbos, pronomes e formas plurais (ALDERSON; HUHTA, 2005).

Os resultados detalhados foram registrados manualmente. Cada teste gerou 33 figuras, que mostravam, entre outros elementos, o nível atingido pelo estudante, uma tabela com indicação de quais questões foram correta ou incorretamente respondidas, além de 30 telas correspondentes a cada uma das questões respondidas pelo aluno durante o teste (CHAVES, 2012).

4 Resultados e análise do levantamento de dados

Nesta seção, apresenta-se a análise qualitativa de conteúdo, realizada a partir dos dados levantados por meio das entrevistas com os docentes, bem como os resultados obtidos com o teste Dialang e as informações colhidas por meio do questionário respondido pelos alunos.

4.1 Análise qualitativa de conteúdo

As categorias geradas a partir da leitura das transcrições das entrevistas foram as seguintes: a) área de formação; b) diretrizes para seleção de conteúdos e temas trabalhados nas disciplinas de língua alemã; c) realização do planejamento semestral das disciplinas; d) parecer sobre livro didático adotado; e) recursos didáticos utilizados; f) formas de interação em sala de aula e procedimentos didáticos; g) habilidades trabalhadas em aula; h) métodos de avaliação das disciplinas, bem como da banca a que os estudantes são submetidos ao final das disciplinas de LIII e LVI; i) observações gerais dos docentes em relação aos estudantes, aos cursos de língua ofertados no âmbito da graduação de Letras Alemão e à infraestrutura disponível.

Seis professores compunham o corpo docente que ministrava disciplinas de língua alemã à época. Quatro deles eram doutores; dois, mestres. Suas áreas de formação abrangiam: linguística; estudos sobre livros didáticos e ensino de línguas estrangeiras; desenvolvimento de material didático; tradução; alemão e inglês como língua estrangeira; e literatura intercultural.

Os conteúdos e temas das aulas de língua eram, em geral, definidos pelo livro didático utilizado. Normalmente, recorria-se a materiais complementares, caso os livros não abordassem conteúdos importantes ou na profundidade necessária. De acordo com o tempo disponível em sala de aula e com o grupo de estudantes, os professores selecionavam, individual e intuitivamente, os conteúdos mais relevantes do livro, prescindindo de temas que julgassem menos essenciais.

Nesse sentido, professores que trabalhavam com o livro *Blaue Blume*, utilizado durante quatro semestres – do Alemão Básico I à Língua Alemã II –, por um lado, precisavam ser flexíveis, uma vez que a publicação traz um grande número de lições, não sendo possível abordá-las em sua totalidade dentro da carga horária das disciplinas. Por outro lado, os docentes apontaram que o livro dispunha de poucas atividades, particularmente no que se refere a exercícios de compreensão auditiva e que promovem interação oral, mas também no que tange ao trabalho com o conteúdo gramatical, sendo necessária a inclusão e/ou criação de tarefas complementares. Dessa forma, os professores que empregaram o livro como base principal, e não como guia de conteúdo, manifestaram maior insatisfação com a publicação, assim como os seus alunos.

Com relação ao livro *EM Neu Hauptkurs*, adotado a partir de Língua Alemã III, os docentes afirmaram que seu conteúdo gramatical é mais completo, se comparado ao de *Blaue Blume*. Todavia, em relação às temáticas abordadas, este último mostrava-se mais adequado, segundo a opinião dos professores. No que concerne à obra *Auf Neuen Wegen*, por sua vez, o professor de Língua Alemã V e VI que a adotou afirmou tê-la escolhido por ser compacta, relativamente atual e adequada ao âmbito acadêmico, em razão de algumas das temáticas propostas.

Além de utilizar compêndios de gramática e outros materiais complementares aos livros didáticos, os professores informaram recorrer a vídeos da Internet, filmes, trechos de filmes, jogos, músicas e, para os grupos que trabalharam com o *Blaue Blume*, atividades complementares ao livro, disponibilizadas em um ambiente virtual de aprendizagem. A aplicação de alguns des-

ses recursos, entretanto, dependia de infraestrutura adequada, nem sempre disponível em todas as salas de aula.

Os professores dispunham de uma pequena quantidade de livros didáticos adicionais mais atuais para a preparação de aulas. À época, assim como ainda hoje, o Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (Deutscher Akademischer Austauschdienst – DAAD) auxiliava na aquisição de publicações técnicas para a área. Já os estudantes não encontravam na biblioteca do setor ou no Departamento de Alemão uma boa oferta bibliográfica para estudo.

Em relação às formas de interação entre alunos e entre alunos e docente, no trabalho desenvolvido em sala de aula, elas eram bem diversificadas, segundo o que afirmaram os professores. A forma menos utilizada é o trabalho individual. No que diz respeito ao ensino de gramática, os professores faziam uso de diferentes métodos. Praticamente todos propunham um trabalho indutivo por meio de jogos ou textos para a aprendizagem do conteúdo gramatical e, por vezes, em seguida, com ajuda de retroprojetor ou *datashow*, explanavam sobre a estrutura da língua, que era exercitada por escrito ou oralmente.

Em relação às habilidades desenvolvidas em sala de aula, a oralidade era muito pouco trabalhada em níveis iniciais. Em grupos mais adiantados, por outro lado, ainda que não houvesse atividades voltadas especificamente para a interação oral, ela era praticada de modo constante entre professores e estudantes ou entre estudantes, uma vez que as turmas nesses níveis eram bastante pequenas. Atividades direcionadas em especial para a compreensão auditiva também não eram realizadas com frequência, ocorrendo sobretudo pela interação oral em sala. Já leitura e escrita eram as habilidades mais exercitadas nas aulas de língua alemã.

Nesse contexto, a produção escrita acabava por ser a habilidade mais avaliada – por meio de provas, redações, ensaios etc. Assim, a compreensão textual e os conhecimentos gramaticais eram indireta e mais intensamente fomentados. A oralidade, por seu turno, poucas vezes compunha a nota da disciplina, contudo era sempre examinada nas provas de nível realizadas com bancas ao final de Língua Alemã III e VI. Os critérios empregados nessas avaliações não eram fixos, mas estipulados pelos professores que compunham a banca, a depender do grupo de alunos e do trabalho desenvolvido durante o semestre.

Do mesmo modo, as disciplinas de língua alemã não tinham objetivos específicos delimitados, sendo suas diretrizes – bem como temas e conteúdos – geralmente determinadas pelos livros didáticos adotados pelo docente de cada disciplina. Estes apontam o objetivo pretendido em relação

às habilidades a serem desenvolvidas conforme recomenda o *Quadro europeu comum de referência para as línguas* (EUROPARAT, 2001), pelo qual se pautam os materiais didáticos. Dessa maneira, ao final da disciplina de Língua Alemã II, a meta a alcançar correspondia ao nível B1, em conformidade com o que estipula o *Blaue Blume* (EICHHEIM *et al.*, 2011), livro utilizado até essa etapa do curso. Após a conclusão de Língua Alemã III e IV, nas quais se adotava o livro *EM Neu Hauptkurs*, e de Língua Alemã V e VI, em que se empregava a publicação *Auf neuen Wegen*, o objetivo estabelecido era o nível B2, de acordo com o indicado nesses materiais didáticos.

É interessante observar que, paralelamente às disciplinas de língua alemã, havia no currículo, à época, outras matérias obrigatórias ministradas em alemão, totalizando 180 horas em literaturas de língua alemã, além da carga horária das ofertas optativas de Audição e Conversação, Gramática e Ortografia. Dessa forma, a aprendizagem da língua ocorria também nessas disciplinas.

4.2 Resultados obtidos por meio do questionário

Foram respondidos, ao todo, 34 questionários por dez estudantes de BII, dez de LII, sete de LIV, três de LVI e quatro que, no momento do levantamento, já haviam concluído todas as disciplinas de língua alemã, ou seja, respondentes do grupo LC. Dentre os respondentes, 20 frequentavam Letras Português e Alemão, e cinco cursavam Letras Alemão.[9] Os oito restantes já haviam colado grau ou ainda se graduavam em outras habilitações do Curso de Letras ou em outras áreas.

Dentre os 34 respondentes, seis estiveram em um país de língua alemã por algum período e 21 já haviam estudado alemão antes de frequentar as disciplinas de língua na graduação em Letras. A maioria (28 alunos) participou dessas disciplinas desde o Alemão Básico I, mesmo tendo conhecimentos prévios do idioma.

Uma das questões propostas aos estudantes convidava-os a autoavaliarem-se em relação ao seu desempenho e à sua dedicação a tais disciplinas. Para tanto, deveriam assinalar uma das seguintes alternativas: "insatisfatório", "satisfatório", "bom" ou "muito bom". A maioria assinalou os conceitos "satisfatório" ou "bom" (CHAVES, 2012, p. 57). Do mesmo modo, os alunos foram instados a avaliar determinados aspectos relacionados às disciplinas de língua alemã (Tabela 1). Foram-lhes apresentadas as mesmas alternativas. A cada uma delas foi atribuído um valor: de zero, para "insatisfatório", a três,

9 Um respondente não assinalou nenhuma das alternativas.

para "muito bom". A Tabela 1 exibe a média de pontos atingida pelos diferentes aspectos avaliados.

TABELA 1 – AVALIAÇÃO DE ASPECTOS DAS DISCIPLINAS DE LÍNGUA ALEMÃ POR PARTE DOS DISCENTES DA UFPR - 2012

Aspectos das disciplinas	**BII** (10)	**LII** (10)	**LIV** (7)	**LVI** (3)	**LC** (4)	**Média de pontos por aspecto avaliado**
Livro didático	2,5	0,8	2,1	3,0	1,8	2,0
Materiais adicionais	2,2	1,6	2,0	3,0	2,3	2,2
Conteúdo	2,3	1,7	1,7	3,0	2,3	2,2
Temas	2,6	1,5	1,7	2,0	2,0	1,8
Metodologia	2,7	2,2	2,0	3,0	1,8	2,3
Métodos de avaliação	2,2	1,6	1,9	2,3	1,8	1,9
Docente	2,5	1,9	2,7	2,7	2,3	2,4
Progressão do conteúdo	2,3	1,6	2,0	2,3	2,0	2,1
Média de pontos de todos os aspectos avaliados por grupo	2,4	1,6	2,0	2,6	2,0	2,1

FONTE: Traduzida de Chaves (2012, p. 58).

NOTA: Os números entre parênteses no cabeçalho da tabela indicam a quantidade de informantes de cada grupo.

LEGENDAS: BII - alunos de Alemão Básico II; LII - alunos de Língua Alemã II; LIV - alunos de Língua Alemã IV; LVI - alunos de Língua Alemã VI; LC - alunos com todas as disciplinas de língua concluídas.

Em geral, os aspectos avaliados pelos alunos em relação às aulas foram considerados "satisfatórios" ou "bons". Na média de pontos por aspecto apreciado, o aspecto "Docente" (2,4) foi o mais bem avaliado, seguido por "Metodologia" (2,3), "Materiais adicionais" e "Conteúdo" (2,2 para ambos), "Progressão do conteúdo" (2,1), "Livro didático" (2,0), "Métodos de avaliação" (1,9) e "Temas" (1,8).

Considerando-se a média de pontos de cada aspecto por disciplina, pode-se perceber que a maioria dos alunos de BII atribuiu o conceito "bom" ou "muito bom" a todos os tópicos avaliados. Entre os aspectos com menor pontuação entre os estudantes de BII estão "Métodos de avaliação" e "Materiais adicionais". O docente da disciplina, ao comentar esses tópicos na entrevista que concedeu para esta pesquisa, abordou a questão dos métodos avaliativos que empregou, explicando que não houve tempo hábil para realizar uma avaliação mais abrangente, tendo sido examinados apenas os conhecimentos gramaticais, em três provas escritas, e a oralidade, em uma curta apresentação.

No que diz respeito a "Materiais adicionais", os professores apontaram que o livro *Blaue Blume*, utilizado com os estudantes de BII, não oferece muitas atividades e não vem acompanhado de livro de exercícios. Em consonância com essas afirmações, os alunos, no espaço reservado para comentários, sugeriram que fossem disponibilizados mais exercícios de gramática acompanhados de esclarecimentos sobre os fenômenos gramaticais estudados e que os professores propusessem mais produções escritas.

O grupo de LII, que trabalhava com o mesmo livro didático, evidenciou seu descontentamento com o material (conforme a Tabela 1, esse tópico recebeu média de 0,8 ponto). Além de considerar insuficiente a quantidade de exercícios que ele oferece, os estudantes criticaram a presença de textos em português, a apresentação lacônica da gramática, bem como a falta de explicações dos conteúdos. Da mesma forma, o professor da disciplina demonstrou grande insatisfação e dificuldade de adaptação ao material.

Quanto à condução da disciplina, os estudantes de LII também fizeram menção à falta de atividades complementares, ao trabalho em sala com frases descontextualizadas para o estudo da gramática, bem como à acumulação de conteúdos para a prova. Possivelmente, essa última questão teria sido agravada pela grande quantidade de unidades didáticas do livro utilizado e pela greve de professores ocorrida naquele ano, o que tornou o período semestral ainda mais reduzido para todo o conteúdo previsto, levando a um trabalho concentrado no livro didático e sem muitas atividades complementares para aprofundamento da matéria. Ainda que as questões problemáticas apontadas tenham relação com encaminhamentos metodológicos, o tópico "Metodologia" recebeu, na avaliação dos alunos de LII, a maior pontuação (2,2) entre todos os aspectos apreciados. Essa contradição por parte dos estudantes talvez se deva à falta de clareza quanto ao conceito "Metodologia" ou ao fato de eles não haverem tomado em consideração que fatores externos podem ter prejudicado os encaminhamentos metodológicos do professor na disciplina.

A turma de LIV, por sua vez, avaliou em média como "bons" os aspectos didático-metodológicos. O tópico "Docente" foi o mais bem pontuado (2,7), e os dois aspectos que receberam as menores pontuações foram "Conteúdo" e "Temas" (ambos com 1,7). No espaço do questionário destinado a "comentários livres", um dos sete respondentes do grupo sugeriu que no próprio âmbito da aula de língua se promovesse a discussão sobre didática e metodologia da aprendizagem de alemão. Outra sugestão apresentada foi o aumento da carga horária da disciplina. Em relação à abordagem utilizada,

apontou-se que as disciplinas de língua alemã teriam semelhança com cursos oferecidos em escolas de idiomas, não levando em conta as necessidades formativas de uma graduação em Letras.

O menor dos grupos de alunos, o de LVI, com apenas três respondentes, mostrou-se o mais satisfeito entre as cinco turmas que participaram da pesquisa. "Livro didático", "Materiais adicionais", "Conteúdo" e "Metodologia" foram aspectos avaliados como "muito bons" pelos alunos. Já a média do tópico "Temas" (2,0) foi a menor entre todos os aspectos apreciados, embora a escolha do livro didático pelo docente da turma tenha sido especialmente feita em razão das temáticas interessantes para o público universitário. No espaço destinado a comentários no questionário, os estudantes não fizeram menção especificamente a esse aspecto, de modo que não foi possível constatar o que exatamente teria levado os alunos a não estarem plenamente satisfeitos com os temas propostos nas aulas. Em contrapartida, eles registraram o desejo de que a disciplina tivesse uma carga horária mais elevada, bem como de criação de espaços para contato com falantes nativos fora de sala de aula.

Já o grupo LC avaliou, em média, como "bons" quase todos os aspectos elencados para apreciação. Apenas os tópicos "Livro didático", "Metodologia" e "Métodos de avaliação" receberam conceitos entre "satisfatório" e "bom", atingindo cada qual a mesma pontuação: 1,8. Os quatro respondentes do grupo não registraram observações ou comentários quanto ao livro didático, mas em relação ao método de avaliação das disciplinas de língua alemã, apontaram que as bancas que se realizam somente após Língua Alemã III e VI deveriam preferencialmente ocorrer ao final de todas as disciplinas de língua alemã e avaliar não somente a oralidade. No que diz respeito à metodologia, também esse grupo criticou o fato de as disciplinas de língua se restringem ao ensino de alemão, sem abordar outras questões mais voltadas à formação do graduando em Letras. Conteúdos das áreas de Linguística, Fonética e Semântica, por exemplo, eram vez ou outra abordados, e apenas em disciplinas optativas ao longo do curso. Mencionou-se ainda a necessidade de ampliar-se o corpo docente para a área de alemão.

Todas essas informações coletadas mediante o questionário permitem caracterizar tanto o perfil quanto as perspectivas do público discente. Trata-se de um grupo que, em sua maioria, nunca esteve em um país de língua alemã e que – ao contrário do que se costuma esperar – geralmente chega com conhecimentos prévios da língua estrangeira. Grande parte dos estudan-

tes tem como objetivo profissional a licenciatura e/ou a área de tradução, e muitos deles pretendem tornar-se professores universitários.

4.3 Resultados dos testes de conhecimento gramatical

O grupo de estudantes submetidos ao teste *online* de conhecimentos gramaticais totalizou 31 participantes, divididos em: 12 alunos da turma BII; sete de LII; seis de LIV; dois de LVI; e quatro de LC. Em razão do baixo número de participantes nos dois últimos grupos, os resultados são inevitavelmente menos confiáveis do que aqueles provindos de grupos com mais estudantes.

Os testes mostraram que o nível B2 (conforme a escala do *Quadro europeu comum de referência para as línguas*) foi o maior atingido entre os alunos. Os quatro participantes do grupo de LC e, excepcionalmente, um estudante do grupo de LII obtiveram esse resultado ao final do teste. O nível mais baixo da escala, A1, foi alcançado por apenas um aluno do grupo de BII. Níveis intermediários, A2 e B1, foram os resultados alcançados pela maioria dos participantes, conforme mostra a Tabela 2.

TABELA 2 – NÚMERO DE PARTICIPANTES DO TESTE DIALANG, POR NÍVEL E POR DISCIPLINA - 2012

Nível	**BII**	**LII**	**LIV**	**LVI**	**LC**	**Total**
A1	1	-	-	-	-	1
A2	10	5	2	-	-	17
B1	1	1	4	2	-	8
B2	-	1	-	-	4	5
Total	12	7	6	2	4	31

FONTE: Traduzida de Chaves (2012, p. 61).
LEGENDAS: BII - alunos de Alemão Básico II; LII - alunos de Língua Alemã II; LIV - alunos de Língua Alemã IV; LVI - alunos de Língua Alemã VI; LC - alunos com todas as disciplinas de língua concluídas.

A seguir, no Gráfico 1, apresenta-se, em números relativos, como se distribuem nos cinco diferentes grupos os quatro níveis, de A1 a B2. É possível verificar uma progressão gradual dos grupos. Tal progressão se interrompe de forma mais ou menos abrupta na transição do grupo LVI para o grupo LC. Possivelmente os grupos LVI e LC apresentariam resultados mais heterogêneos, caso fossem compostos por um maior número de integrantes, englobando não apenas um nível específico, mas eventualmente níveis abaixo ou acima de B1 e B2.

GRÁFICO 1 – PROPORÇÃO DE NÍVEIS POR GRUPO

FONTE: Traduzido de Chaves (2012, p. 65).

Em relação ao grupo de LC, seus integrantes chegarão ao final da graduação com conhecimentos gramaticais em torno do nível B2, de acordo com os resultados do teste aplicado. É interessante comparar aqui o perfil dos estudantes de LC com o daqueles de LVI. Os dois alunos desse último grupo nunca estiveram em um país de língua alemã, e apenas um deles possuía conhecimentos prévios do idioma antes de ingressar nas disciplinas de língua alemã da graduação em Letras, tendo frequentado sete semestres do curso de alemão do Centro de Línguas da UFPR. Entre os discentes do grupo LC, três já haviam estudado alemão em contexto escolar e três já haviam estado de um a seis meses na Alemanha.

Uma questão que se coloca aqui seria se estudantes com o perfil dos alunos de LVI, com pouco ou nenhum conhecimento prévio da língua e sem experiência em países de língua alemã, aperfeiçoariam seus conhecimentos até o final da graduação de modo a concluí-la atingindo níveis mais elevados, além do B1. Nas entrevistas com docentes, estes mencionaram diversas vezes que cada grupo de estudantes que se forma completa a graduação com diferentes níveis de conhecimento linguístico. Essas assimetrias devem-se a diversos fatores, tais como experiências individuais de aprendizado, interesses, motivação, entre outros. Ao menos de acordo com o que mostram os resultados do teste aplicado entre os estudantes que integraram a pesquisa, poderíamos dizer que seus conhecimentos gramaticais ao final do curso Letras permaneceram entre os níveis B1 e B2 da escala do *Quadro europeu comum de*

referência para as línguas. Entretanto, tendo-se em vista a restrita quantidade de participantes da investigação, em particular no que tange aos grupos de LVI e LC (portanto em estágios mais avançados do curso), com, respectivamente, dois e quatro estudantes, não é possível chegar a uma conclusão definitiva quanto ao nível de conhecimentos gramaticais que os graduandos de Letras Alemão atingem ao final do curso na UFPR.

Levando-se em conta o nivelamento sugerido pelo *Quadro europeu comum de referência para as línguas*, pelo qual se pautam os livros didáticos adotados, os alunos do grupo BII foram os únicos a atingir o nível esperado. Já os estudantes de LII, LIV e LVI, que – conforme o que determinam os livros utilizados nestas turmas – chegariam aos níveis B1, B2 e B2, respectivamente, não conseguiram atingi-los ao realizar o teste *online*.

Deve-se considerar, entretanto, que a turma de BII tinha algumas vantagens em relação aos outros grupos. Entre elas está o fato de que seu professor concentrou o trabalho em conteúdos gramaticais, ou seja, justamente o conhecimento que foi avaliado por meio do teste. Além disso, não houve entre alunos e professor do grupo BII manifestações de grande dificuldade de adaptação ao livro didático, como as que foram registradas nas declarações dos discentes e docente do grupo LII. Para este grupo, outro motivo que provavelmente impediu um melhor resultado foi o fato de dois conteúdos avaliados no teste não terem sido abordados em sala de aula. Devido ao tempo reduzido em razão da greve docente, ficou impossibilitada a conclusão do trabalho dos conteúdos propostos no livro em sua integralidade. Presume-se que, se tivessem sido abordados os tópicos avaliados no teste, o grupo teria a chance de atingir o nível B1.

Já os grupos de LIV e LVI, que deveriam atingir o nível B2 – segundo a indicação dos livros didáticos adotados nas turmas –, permaneceram em patamares mais baixos, no nível B1 ou A2. O grupo de LIV não estudou todas as unidades do livro didático, e esta pode ter sido uma das causas que levaram ao resultado aquém do esperado. A turma de LVI também trabalhou com um livro didático, cujo objetivo estipulado é o nível B2 da escala do *Quadro europeu comum de referência para as línguas*, o qual retoma, portanto, conteúdos similares aos supostamente vistos nas duas disciplinas de língua alemã que antecedem LVI. Não obstante, os dois alunos que concluíam as disciplinas de língua alemã cursando LVI permaneceram no nível B1. Sendo assim, o grupo precisaria de mais tempo para atingir o nível esperado – e, supostamente, de maior dedicação ao estudo da língua, uma vez que, em sua autoavaliação

nos questionários, os estudantes indicaram apenas como "satisfatório" seu desempenho na disciplina.

Considerações finais

O Curso de Letras Alemão da UFPR é concebido para estudantes sem conhecimentos prévios de língua alemã. Desse modo, grande parte da carga horária de toda a graduação é dedicada à aprendizagem do idioma. Existe a tendência de que a maior parte dos estudantes passe por todas as etapas desse percurso, sem adiantamentos, frequentando as oito disciplinas, do Alemão Básico I à Língua Alemã VI, além das disciplinas optativas e de Literatura, que complementam o aprendizado da língua. Essa trajetória se concentra em especial na aquisição e avaliação de conhecimentos de leitura e escrita, o que pode favorecer o trabalho voltado para conteúdos gramaticais. Tal característica específica das disciplinas de língua pode ter levado ao resultado satisfatório dos testes realizados com os estudantes nesta pesquisa. Supõe-se, entretanto, que, se a avaliação abrangesse compreensão e produção textual, bem como oralidade e compreensão auditiva, os resultados ficariam possivelmente aquém do esperado.

Paralelamente, ao longo do processo de aprendizagem da língua, o corpo discente deve ser formado nas áreas específicas do bacharelado ou da licenciatura, tornando-se apto a, por exemplo, ler, analisar e discutir textos de diversos gêneros na língua estrangeira já durante o curso. Segundo as entrevistas realizadas com os docentes, a leitura e a escrita são os aspectos mais enfatizados e avaliados nas disciplinas de língua. Ainda assim, entretanto, um dos professores entrevistados afirma que há grande dificuldade na leitura de textos teóricos em alemão por parte dos alunos.

Por um lado, também segundo as entrevistas com os docentes, o conteúdo das disciplinas de língua alemã é em geral definido pelo livro didático adotado pelo professor ministrante. Cada docente privilegia os conteúdos do livro que, conforme seu julgamento, são mais relevantes ao grupo para o qual leciona. Em alguns casos, esse procedimento parece levar a bons resultados no aprendizado de conhecimentos gramaticais da língua, como se observou por meio dos testes realizados pelos alunos da turma de Alemão Básico II, que, bem adaptada ao livro didático, desenvolveu um trabalho mais concentrado nos aspectos estruturais da língua.

Por outro lado, o teste aplicado avaliou unicamente conhecimentos gramaticais, não englobando saberes mais abrangentes a serem desenvolvi-

dos pelos graduandos. Além disso, no que diz respeito aos procedimentos didáticos das disciplinas de línguas, alguns alunos apontaram a necessidade de abordagens mais voltadas à formação em Letras mescladas com o ensino da língua estrangeira. A partir dessas informações, pode-se supor que o caráter das disciplinas de língua alemã assemelhe-se, por vezes, a cursos em escolas de idioma, não levando em conta demandas específicas do contexto da formação em Letras.

A fim de contornar essa situação – que, segundo manifestações de estudantes nos questionários, é agravada pelo número reduzido de docentes da área de alemão –, uma alternativa para otimização do tempo disponível na graduação e do trabalho do corpo docente atuante na aprendizagem da língua – concomitantemente à formação nas áreas específicas – seria a organização de um trabalho interligado e coeso entre disciplinas de língua alemã e demais disciplinas do currículo, a partir da definição e do planejamento de objetivos em comum.

Assim, as disciplinas optativas de Audição e Conversação, de Leitura e Escrita ou de Gramática e Ortografia, por exemplo, poderiam ser planejadamente direcionadas para complementação e aprofundamento dos conhecimentos desenvolvidos nas disciplinas de língua alemã. Na aula de língua estrangeira, poderiam ser promovidas reflexões e discussões sobre o próprio processo de aprendizado da língua e tematizadas questões da prática docente no ensino do alemão (BLUME, 2011; UPHOFF, 2015), bem como textos teóricos ou literários discutidos em disciplinas de literatura. As disciplinas de literatura, por sua vez, poderiam ainda abordar o trabalho com textos literários em sala de aula (UPHOFF, 2015)

De acordo com o professor Paulo Astor Soethe, chefe do Departamento de Polonês, Alemão e Letras Clássicas (Depac) da UFPR na gestão de 2018 a 2019 e encarregado da área de alemão no Curso de Letras dessa instituição, após a reforma curricular discutida durante 2017 e proposta em 2019, pode-se afirmar que o currículo reformulado está mais coeso, apresentando maior conexão entre suas disciplinas e, no caso do currículo de licenciatura, fazendo da prática como componente curricular um dos elementos que interliga disciplinas à atividade docente.[10]

10 SOETHE, Paulo Astor. Pergunta. [Mensagem de trabalho]. Mensagem recebida de paulosoethe@me.com. 3 ago. 2018.

Referências

ALDERSON, J. Charles; HUHTA, Ari. The Development of a Suite of Computer-based Diagnostic Tests Based on the Common European Framework. *Language Testing*, v. 22, n. 3, p. 301-320, July 2005. Disponível em: http://journals.sagepub.com/doi/10.1191/0265532205lt310oa. Acesso em: 3 abr. 2020.

BLUME, Rosvitha Friesen. Prática como componente curricular – desafio e oportunidade na formação universitária de professores de alemão no Brasil. *In*: BOHUNOVSKY, Ruth (Org.). *Ensinar alemão no Brasil*: contextos e conteúdos. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 53-68.

CHAVES, Giovanna Lorena Ribeiro. *Deutsch als Fremdsprache im akademischen Kontext*: ein Beitrag im Bereich der Curriculumentwicklung. 110 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/29946/R%20-%20D%20-%20GIOVANNA%20LORENA%20RIBEIRO%20CHAVES.pdf?sequence=1. Acesso em: 3 abr. 2020.

COORDENAÇÃO DE LETRAS. *Projeto Político-Pedagógico*, 2007. Coordenação de Letras da UFPR. No prelo.

EICHHEIM, Hubert *et al*. *Blaue Blume*: Deutsch als Fremdsprache. Livro do curso. Tradução de: Paulo Oliveira e Susana Kampff Lages. 2. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2011.

GLÄSER, Jochen; LAUDEL, Grit. *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*: Als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, 2010.

EUROPARAT. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*: Lernen, Lehren, Beurteilen. München: Langenscheidt, 2001. Disponível em: http://www.goethe.de/referenzrahmen. Acesso em: 20 jul. 2020.

UPHOFF, Dörthe. Prática como componente curricular nas disciplinas de língua da habilitação em Letras/Alemão: alguma novidade? *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS GERMANÍSTICOS, 1., São Paulo, 2015. *Anais*… São Paulo: Abeg, 2015. p. 294-301. Disponível em: http://germanistik-brasil.org.br/wp-content/uploads/2016/05/D%C3%B6rthe-Uphoff.pdf. Acesso em: 3 abr. 2020.

Componentes para a formação de professores e professoras de alemão na UFSC e o ensino de alemão na mesorregião da Grande Florianópolis

Gabriel Teixeira

1 Introdução

Consta nos registros da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que 40 anos atrás as primeiras alunas do Curso de Letras Alemão iniciaram seus estudos. Elas foram seguidas por centenas de outros alunos e alunas, com os quais vários docentes trabalharam sob condições muito distintas, formando profissionais para atuar em contextos de ensino bastante heterogêneos. Selecionar os componentes dessas diferentes trajetórias curriculares nunca foi tarefa fácil, pois eles sempre objetivaram a atender às múltiplas demandas. Diante desse desafio, temos envidado esforços para que professores e professoras em formação consigam vislumbrar a inter-relação entre o conhecimento próprio da língua, as formas de ensiná-la, a legislação que regulamenta o ensino de línguas estrangeiras (LEs) no país e a realidade posta em possíveis campos de futura atuação profissional. Para isso, é imprescindível conhecer como se dá a implementação do ensino e o trabalho de colegas que já atuam como professores e professoras de alemão nas diferentes frentes, uma vez que a decisão por se tornar professor ou professora nunca é simples.

Em Santa Catarina (SC), não é difícil associar-se o ensino de alemão àquelas comunidades que notadamente têm ligação com a imigração alemã. Elisabeth Maria Trauer (1994), com base no mapeamento que fez do ensino de alemão em SC no início da década de 1990, apontou: "a presença da língua alemã nas escolas […] é pequena em cidades não diretamente vinculadas à

imigração, como o caso de Florianópolis" (TRAUER, 1994, p. 77). Em 2018, na mesorregião da Grande Florianópolis, era possível estudar alemão em cinco municípios: Florianópolis, São José, São Bonifácio, Águas Mornas e São Pedro de Alcântara, sendo os três últimos notadamente de influência teuta. Eram, ao todo, oito diferentes escolas, públicas (municipais, estaduais e federal) e privadas, que ofereciam alemão nos ensinos fundamental (EF) e/ou médio (EM), como matéria curricular obrigatória ou optativa.

Com vistas a um registro, o texto que segue é um recorte do trabalho com a formação de professores e professoras de alemão e foi estruturado em três partes, começando pelo pioneiro trabalho levado a cabo por docentes da UFSC, trinta anos atrás, para que as LEs tivessem espaço na escola regular catarinense e para que se abrissem novos postos de trabalho para egressos de seus cursos. Esse empreendimento teve ressonância na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que baliza o ensino no país e é o tópico abordado no segundo momento deste capítulo, incluindo-se aí as mais recentes alterações em sua redação, que devem afetar diretamente o ensino de LEs num curto espaço de tempo. Por fim, no último subcapítulo, aponto o modo como oito escolas da mesorregião da Grande Florianópolis operacionalizam o ensino da língua alemã em seus currículos e seus respectivos números de discentes e de docentes.

2 O projeto-piloto

A situação do ensino de LEs na grade curricular na década de 1980 era orientada pelo art. 7.º da Resolução n. 8, de 1.º de dezembro de 1971, anexa ao parecer n. 853, também de 1971, que recomendava: "em Comunicação e Expressão, a título de acréscimo, se inclua uma Língua Estrangeira Moderna, quando tenha o estabelecimento condições para ministrá-la com eficiência" (CFE, 1972, p. 179). Por óbvio que nem todas as escolas de SC ofereciam àquela altura aulas de LEs. Com o intuito de mudar essa realidade, docentes da UFSC levaram a cabo dois projetos de pesquisa: um, sobre as línguas faladas no Estado; e outro, seu corolário, a fim de reintroduzir e diversificar a oferta do ensino de LEs nos então 1.º e 2.º graus das redes públicas estadual e municipal.

Esse segundo projeto ficou conhecido como "Projeto-piloto" e possibilitou pela primeira vez em muitas escolas a opção por uma ou mais LEs. O objetivo era a "implantação gradativa do ensino de línguas estrangeiras em escolas básicas e colégios de 2º Grau, a partir de 1984, a fim de revita-

lizar o ensino de idiomas já ensinados em algumas escolas e ampliá-lo progressivamente para outras" (UFSC, 1984, p. 6). Outro elemento motivacional para a implementação desse projeto pela UFSC, em convênio firmado com a Secretaria Estadual de Educação de SC, foi o de que os cursos de licenciatura estavam assumindo outras funções, que não a precípua da formação de professores e professoras: o abandono do magistério era devido ao então restrito mercado de trabalho para o ensino de LEs (UFSC, 1984).

No que dizia respeito ao ensino de alemão, a proposta foi justificada pelo fato de 30% do alunado catarinense, à época, ser oriundo de comunidades falantes de língua alemã (UFSC, 1984). No caso de regiões de colonização, o projeto previa em seus objetivos específicos que o ensino dessa disciplina fosse adequado "para falantes […][do] idioma, podendo mesmo as classes serem organizadas por níveis de conhecimento linguístico e para não falantes interessados na aprendizagem […] [dessa língua], agrupados em turmas não inferiores a 12 alunos" (UFSC, 1984, p. 7).

O projeto-piloto se estendeu até 1988, com a expectativa de que se tornasse "normal o fato da escola de 1° e 2° Graus oferecer duas línguas estrangeiras a partir da 5ª série" (ZANATA, 1987, p. 70). Ao final, o projeto chegou a envolver aproximadamente 60 escolas, 180 professores e professoras e 14 mil alunos e alunas e, afora problemas estruturais e de falta de pessoal capacitado nas próprias instituições de ensino, o maior entrave para a sua efetivação, na visão de seus idealizadores, deu-se em nível político: as mudanças constantes nas direções das escolas faziam com que o projeto-piloto, por vezes já iniciado, nem sempre encontrasse continuidade (TRAUER, 1994).

> Assim, em seu conjunto, o PROJETO [-piloto] não teve resultados totalmente positivos, mas pode [sic] modificar positivamente, como um dos seus maiores méritos, a nível de comunidade, o entendimento a respeito da importância e da necessidade do ensino de segundas línguas em âmbito escolar, refletindo-se […] na postura favorável de diversos municípios com relação à presença de línguas estrangeiras nas escolas no 1. grau. O PROJETO[-piloto] igualmente encontrou forte ressonância nos Estados vizinhos, levando-os a buscar também soluções inovadoras para o ensino de línguas estrangeiras. (TRAUER, 1994, p. 74)

Nessa mesma toada, o relatório do projeto de pesquisa sobre o bilinguismo nas áreas de colonização alemã em Santa Catarina apontou que as comunidades participantes da pesquisa, definidas como plurilíngues, haviam se mostrado interessadas em ter em suas escolas uma oferta de ensino também

plurilíngue, tendo sido "frequente o pedido da oferta da língua mais falada na comunidade, ao lado do Português, acrescida da citação preferencial de mais um ou dois outros idiomas estrangeiros, estranhos ao grupo" (UFSC, 1988, 115c). Concluiu a equipe executiva do projeto que, diante do fato de existirem à época comunidades bilíngues e de alunos e alunas entenderem e falarem diferentes línguas, "seria recomendável oferecer nas escolas o ensino desses idiomas já conhecidos, como uma das disciplinas do elenco de línguas estrangeiras modernas" (UFSC, 1988, 115c). Tanto o pedido quanto a recomendação acabaram por encontrar respaldo legal, mais de dez anos depois, com a promulgação da LDB, no ano de 1996 (BRASIL, 1996). Esse também foi o caso da expectativa dos idealizadores do projeto-piloto em relação à oferta de LEs a partir da então 5.ª série, que, com as alterações introduzidas pela Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), passou a ser denominada 6.º ano, no âmbito do novo ensino fundamental (EF) de nove anos atualmente vigente no Brasil.

3 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Ensino de Línguas Estrangeiras

A Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, conforme previsto na Constituição Federal de 1988 (art. 22, XXIV) (BRASIL, 1988). No que tange ao ensino de LEs, dois artigos da lei, em sua redação original, merecem atenção:

> Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.
>
> [...]
>
> §5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.
>
> [...]
>
> Art. 36. O currículo do ensino médio observará [...] as seguintes diretrizes:
>
> [...]

> III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. (BRASIL, 1996)

Relevante aí é a compreensão do que se entendia por "base nacional comum" e por "parte diversificada". A Base Nacional Comum só foi lançada efetivamente para o EF em 2017, e para o EM não havia nada ainda nesse sentido até o término da redação deste texto, em julho de 2018. O entendimento, entretanto, àquela altura, do que significava "base nacional comum" em oposição a "parte diversificada" foi especificado no Parecer CEB/CNE n. 6/2001:

> a expressão "parte diversificada" […] **não deve ser entendida no sentido de uma adição a uma outra parte: a de um núcleo comum**. Ela deve ser compreendida **como um respeito à estrutura federativa do país, à diversidade situacional dos estabelecimentos escolares, aos modos autônomos e contextuados de se compor os componentes curriculares**. Ela representa também um momento de múltiplas possibilidades de organização curricular em vista de objetivos expressos na lei e nas diretrizes curriculares nacionais e que, materializados num ordenamento coerente e flexível da organização curricular **por meio dos projetos pedagógicos**, conduzam a processos de formação da cidadania e de qualificação para o trabalho. (CNE, 2001, p. 9, grifo do original)

Para o mesmo parecer, e nesse sentido,

> O domínio de uma língua estrangeira é componente da *base comum diversificada* que […] nacionaliza este imperativo[1], e deixa à opção da proposta pedagógica a opção por qual língua estrangeira. Tanto no art. 36, III quanto no art. 26, § 5°, observa-se a expressão *comunidade escolar*. É dela, como sujeito maior da proposta pedagógica, a opção por qual língua estrangeira moderna ou por qual segunda língua, neste último caso, dependendo das *disponibilidades da instituição*. Este princípio igualitário e diversificado ao mesmo tempo, diretriz dos componentes curriculares,

1 "Este imperativo" refere-se ao seguinte: "para que a interlocução mundial tenha uma base na escola e possa haver aí também uma aproximação entre os povos e responder aos processos contemporâneos de comunicação" (CNE, 2001, p. 6).

> se aplica à língua estrangeira moderna por imposição legal. (CNE, 2001, p. 7, grifo do original)

As LEs modernas eram, pois, componentes necessários da referida parte diversificada, sem que fosse determinada qual delas devesse ser adotada, ficando a escolha a cargo da comunidade escolar, dentro de suas possibilidades, devendo "considerar o atendimento das características locais, regionais, nacionais e transnacionais, tendo em vista as demandas do mundo do trabalho e da internacionalização de toda ordem de relações" (BRASIL, 2013, p. 33). Importante também destacar aqui que a redação do inciso III do art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), citada anteriormente, tornava obrigatório o estudo de uma segunda língua no ensino médio (EM).[2] Essa língua poderia variar, por óbvio. Mas uma delas ganhou destaque e até lei própria: a língua espanhola, pela Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005 (BRASIL, 2005)[3]. É necessário também apontar para o fato de que os documentos oficiais tratavam da matéria sempre como *línguas estrangeiras*, situação que mudou com a adoção da Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016).

Essa Medida Provisória (MP) instituiu a "Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral" (BRASIL, 2016) e alterou as leis n. 9.394/1996, e n. 11.494/2007. Logo na sequência, a Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017a), alterou a Lei n. 9.394, chegando-se, em conjunto, à seguinte redação, atualizada até o mês de maio de 2018, para os dispositivos relacionados ao ensino de LEs nos ensinos fundamental e médio:

> Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.
>
> [...]

2 Esse era também o entendimento do Conselho Nacional de Educação, exarado em parecer de 8 de agosto de 2007 (CNE, 2007).

3 Essa lei dispunha sobre o ensino da língua espanhola, que passou a ser de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, nos currículos plenos do ensino médio. Sua inclusão era facultativa nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª série (ou, nos termos de hoje, do 6° ao 9° ano).

> § 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.
>
> […]
>
> Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:
>
> I - linguagens e suas tecnologias;
>
> II - matemática e suas tecnologias;
>
> III - ciências da natureza e suas tecnologias;
>
> IV - ciências humanas e sociais aplicadas.
>
> […]
>
> § 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2018, p. 19-20, 25)

Patente está que, mais de 20 anos depois da promulgação da LDB, o tratamento do ensino de LEs pelo marco regulatório mudou diametralmente: não se fala mais em *línguas estrangeiras*, mas, sim, em oferta e estudo da língua inglesa, como parte obrigatória dos ensinos fundamental e médio. O até então vigente entendimento de que o ensino de LEs era um princípio igualitário, parte da base nacional comum, e, ao mesmo tempo, diversificado, porque cabia às comunidades escolares decidirem qual dos idiomas ensinar, foi suplantado pela compreensão de que o princípio igualitário componente da base nacional comum corresponde ao ensino de uma só LE: a língua inglesa. Todas as demais LEs foram relegadas à parte diversificada, a ser ainda regulamentada pelas respectivas propostas escolares e a depender de seus diferentes meios de efetivação. Evidentemente que isso se deveu à guinada política implementada no país, que se reflete, oportunisticamente, também nessas leis que alteraram a LDB e chancelaram a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o EF (BRASIL, 2017b).

Por mais que uma das competências gerais da BNCC preveja o exercício da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos e da cooperação, "fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem pre-

conceitos de qualquer natureza" (BRASIL, 2017b, p. 10), não há em qualquer parte do texto uma justificativa para o novo entendimento a respeito do ensino de LEs nem mesmo, em especial, para a opção pelo ensino exclusivo da língua inglesa na parte comum: a BNCC simplesmente efetiva o dispositivo legal, conforme as novas redações do art. 26, § 5.° e do art. 35-A, § 4.° da LDB acima transcritos (BRASIL, 2018). Os efeitos práticos dessas medidas, no entanto, devem ser sentidos num curto espaço de tempo, uma vez que os sistemas de ensino deverão estabelecer cronogramas de implementação dessas alterações já em 2018 e iniciar seu processo de implementação a partir de 2019, de acordo com o art. 12 da Lei n. 13.415, de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017a). Diante desse cenário, penso que o registro que aqui intento a respeito do ensino de alemão como língua estrangeira (LE) em escolas da Grande Florianópolis contribuirá para o seu monitoramento, devendo sempre ser cotejado com o marco legal regulatório da matéria.

4 O ensino de alemão na mesorregião da Grande Florianópolis

No período que antecedeu a promulgação da LDB, o ensino de LEs na escola não era obrigatório. A equipe executiva indicou no relatório do projeto sobre o bilinguismo nas áreas de colonização alemã em Santa Catarina que, na mesorregião da Grande Florianópolis, o alemão era ensinado em três municípios: Florianópolis, São José e São Bonifácio (UFSC, 1988).[4] Na esteira dos projetos de pesquisa levados a cabo por um grupo de docentes da UFSC, Trauer (1994, mais detalhadamente no Anexo 3, mas também na p. 76) apresentou, sobre esses mesmos municípios, os dados que exponho, em versão adaptada, neste Quadro 1,[5] referentes ao ano de 1993.

4 Infelizmente, não me foi possível ter acesso ao relatório final do projeto-piloto. A UFSC não dispõe em seu acervo de cópia do mesmo, e não me foi possível até o momento consegui-lo por outro meio.

5 O texto de Trauer (1994) indica em seu anexo que os dados são provenientes da Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina (SEE-CEASC). Quando conversei com a autora, todavia, ela sugeriu cautela na análise dos dados, porque nem todos os que lá figuram eram de fato da SEE-CEASC (TRAUER, E. M. *Entrevista concedida ao autor*. Florianópolis, mar. 2018). Alguns daqueles dados foram obtidos em entrevistas com o então coordenador de ensino de alemão em SC, Horst Burmeister, que atuava num convênio firmado entre a SEE-CEASC e o governo alemão, donde a indicação de fonte única dos dados (TRAUER, E. M. *Entrevista concedida ao autor*. Florianópolis, mar. 2018).

QUADRO 1 – DADOS DO ENSINO DE ALEMÃO NA GRANDE FLORIANÓPOLIS – 1993

Município	**Escola**	**Número de alunos**	**Número de professores**
Florianópolis	Colégio de Aplicação	171	1
São José	Escola Básica São José	25	1
	Colégio Professor Joaquim Santiago	33	1
São Bonifácio	Colégio São Tarcísio	119	1
Subtotal		348	4
Total		**323**	**3**

FONTE: Adaptado de Trauer (1994).

Em nota de rodapé, Trauer indicou: "Os estabelecimentos de ensino Instituto Estadual de Educação e Colégio Catarinense (1994) vem [*sic*] oferecendo Alemão apenas em cursos extracurriculares na capital catarinense" (TRAUER, 1994, p. 77, nota 31). A Escola Básica São José (ver Quadro 1), que consta nos dados de Trauer (1994) como sendo uma escola estadual no município de São José (SC), era, na verdade, o Centro Educacional Marista São José, localizado nesse mesmo município. Tratava-se, portanto, de uma escola particular, e não estadual, e os dados que figuram no Quadro 1 correspondem a um projeto esporádico de extensão da própria escola, não levado adiante. Em conversa com a autora do trabalho[6], foi confirmada essa constatação e indicado que esses dados compunham o acervo do coordenador de ensino de alemão em SC, de modo que acabaram sendo incluídos no trabalho de Trauer, mesmo que de forma imprecisa, e deveriam ser vistos com cuidado. Assim, para todos os efeitos, os dados para aquela escola foram aqui desconsiderados e estabeleci no Quadro 1 uma diferenciação entre um subtotal e o total efetivo de discentes que estudavam alemão como LE à época e de docentes que lecionavam naqueles estabelecimentos de ensino: três professores e professoras lecionavam para 323 alunos e alunas.

A expansão do ensino de alemão na Grande Florianópolis ocorreu, principalmente, devido à previsão na LDB da obrigatoriedade do ensino de LEs a partir do 6.º ano e às previsões de que as comunidades escolares podiam escolher a LE moderna a ser ensinada. Tanto no caso do município

6 TRAUER, E. M. *Entrevista concedida ao autor*. Florianópolis, mar. 2018.

de Águas Mornas quanto no de São Pedro de Alcântara, isso se deu com a iniciativa política e pessoal de diferentes atores para a reintrodução do estudo desse idioma naquelas comunidades.

As três escolas indicadas no trabalho de Trauer (1994) – o Colégio de Aplicação da UFSC, em Florianópolis; a Escola de Educação Básica Professor Joaquim Santiago, em São José; e a Escola de Educação Básica São Tarcísio, em São Bonifácio – mantiveram suas atividades nessa área. Para além dessas escolas, o Colégio Catarinense passou a oferecer alemão na grade curricular do EM, devido à obrigatoriedade de oferta de pelo menos duas LEs nesse nível; e o Instituto Estadual de Educação continuou oferecendo alemão apenas como curso extracurricular de línguas. As instituições de ensino que não figuraram no trabalho de Trauer (1994) são a Escola Waldorf Anabá, em Florianópolis; a Escola de Educação Básica Conselheiro Manoel Phillippi; em Águas Mornas; e as Escolas de Educação Básica Municipal Adalberto Tolentino de Carvalho e a Rural Professor Augusto Schnitzler, ambas em São Pedro de Alcântara. Nesse mesmo município, houve também uma iniciativa de ensino de alemão no Centro de Educação Infantil Professora Loenida Vieira Francener, mas, infelizmente, não prosperou. A Escola Internacional de Florianópolis também ofereceu, por um curto período de tempo, a língua alemã como atividade extracurricular, pelo que, associado ao fato de não ter dado continuidade à ação, merece apenas menção aqui.

Com exceção do Colégio Catarinense e da Escola Rural Professor Augusto Schnitzler, todos os demais estabelecimentos de ensino já receberam e/ou recebem alunos e alunas do Curso de Licenciatura da UFSC para a realização de seus estágios de observação, tutoria e docência e têm colaborado para a formação de futuros professores e professoras de alemão, sendo o Colégio de Aplicação o que mais tem recebido professores e professoras em formação desde a introdução do ensino de alemão em 1988.

4.1 O Colégio de Aplicação

O Colégio de Aplicação (CA) da UFSC é uma instituição pública federal e tem, em 2018, 975 alunos e alunas[7]. Quanto à LE, os alunos devem escolher entre um dos quatro idiomas oferecidos pela escola (alemão, espanhol, francês e inglês). O primeiro contato com as LEs acontece por meio de uma aproximação lúdica, feita a partir do 2.º ano do EF, sendo que cada idioma lecionado no CA é trabalhado por um ano inteiro com as diferentes turmas dos

7 SIGLE, Cássia. Entrevista concedida pela professora do CA ao autor. Florianópolis, mar. 2018.

anos iniciais. O trabalho com a língua alemã é feito com as turmas do 3.º ano. Nesse período, cada turma tem uma aula semanal de LE. No 6.º ano, os alunos têm uma aula semanal de alemão, uma de espanhol, uma de francês e uma de inglês, para que, a partir dessa experiência, pais e estudantes possam, no ano seguinte, escolher uma das línguas. Feita a escolha da língua, ela deverá ser mantida durante todo o EF (quando as turmas têm três aulas semanais) e/ou EM (com duas aulas semanais). Só é possível optar por outro idioma mediante prova de nivelamento, o que, de fato, ocorre bastante, como se pode ver no Quadro 2.

QUADRO 2 – NÚMERO DE ALUNOS E ALUNAS DE ALEMÃO DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO, POR ANO, EM 2015 E 2018

Colégio de Aplicação		
Ano	**2015**	**2018**
3EF	75	75
6EF	77	75
7EF	25	13
8EF	28	12
9EF	20	12
1EM	12	20
2EM	7	10
3EM	7	10
Total	**251**	**227**

FONTE: Elaboração do autor.
LEGENDA: EF = ensino fundamental; EM = ensino médio.
NOTA: Todos os dados para os anos de 2015 e 2018 foram obtidos diretamente com os respectivos professores das diferentes escolas.

À medida que os alunos avançam de turma, entre 2015 e 2018, verifica-se, conforme dados representados no Quadro 2, um êxodo de quase 50% de alunos e alunas das turmas de alemão: por exemplo, dos 28 alunos e alunas que estudavam esse idioma no 8.º ano em 2015, apenas 12 continuaram estudando-o em 2018.

Até o ano de 2015, o CA contava com duas professoras efetivas de alemão. Nesse ano, uma delas se aposentou, e a outra pediu afastamento sem vencimentos, de modo que durante o ano as turmas tiveram aulas com um professor substituto. A partir de meados de 2016, além desse professor, o CA passou a contar também com uma nova professora efetiva. Em 2017, uma nova professora substituta assumiu o posto ao lado da efetiva, e as duas têm atuado desde então. Ambas são egressas da UFSC.

Em geral, para cada ano, há três turmas: A, B e C. Cada uma delas é composta normalmente por 25 integrantes. Como não houve ainda a opção por uma LE específica nos 3.os e 6.os anos, as três turmas de alemão desses anos têm 25 discentes cada. Depois da opção no fim do 6.º ano, ocorre a divisão em turmas específicas de cada língua, o que faz com que, para cada uma das línguas oferecidas pela escola, haja, pelo menos, uma turma. Isso significa que, se ninguém optar por alemão, por exemplo, serão selecionados alunos e alunas para compor uma turma para essa língua em função das notas e da sequência de preferência que indicaram[8]. Quando muitos alunos e alunas optam pela mesma língua, a escola oferece, de acordo com as possibilidades, mais de uma turma.[9]

A constante mudança de docentes da matéria foi certamente um dos fatores que influenciaram a redução pelo interesse de alunos e alunas pela língua alemã, quando da escolha no sétimo ano. A falta de continuidade é sentida por discentes que acabam ou não optando por alemão ou migrando para outras línguas no decorrer do EF ou do EM. Independentemente disso, o número de alunos e alunas de alemão tem se mantido estatisticamente regular com o passar dos anos, o que também pode ser visto como efeito do programa PASCH[10], do qual o colégio faz parte, e do incentivo que ele representa. Entre 2015 e 2018, por ser uma escola PASCH, o CA também participou de um convênio com a Universidade de Greifswald, no norte da Alemanha, no âmbito do qual anualmente em média dois discentes e um docente foram recebidos para a realização de cursos de curta duração.

4.2 Escola de Educação Básica Professor Joaquim Santiago

A Escola de Educação Básica Professor Joaquim Santiago é uma instituição pública estadual que tem, em 2018, 441 alunos e alunas[11] e está situada na zona rural do município de São José (SC), atendendo primordialmente

8 Na seleção, cada discente deve indicar, por ordem, sua preferência dentre as quatro opções de língua.

9 Não exploraremos aqui a diferenciação por turmas e turnos, ainda que, em alguns casos, ela seja reveladora do perfil dos alunos e das alunas. Esse é o caso, por exemplo, da E.E.B. São Tarcísio, em São Bonifácio: alunos e alunas do turno matutino tendem a ser provenientes de comunidades mais afastadas do centro em que ainda se fala alemão. Por isso, o percentual de alunos e alunas que optam por essa língua é maior do que o de alunos e alunas das turmas do turno vespertino, predominantemente do centro do município, que optam por Inglês. Isso será tema de um desdobramento do trabalho que aqui se apresenta. Os quadros que figuram neste texto expõem sempre o número total de alunos por ano que estudam alemão, independentemente do número de turmas.

10 Trata-se da iniciativa "Schulen: Partner der Zukunft", que integra mais de 1.800 escolas que ensinam alemão em todo o mundo. Para informações mais detalhadas, consulte-se o *site* do projeto, disponível em: http://www.pasch-net.de/de/udi.html.

11 GIRARDELLO, Rosilei. Entrevista concedida pela professora de alemão da escola ao autor. São José, mar. 2018.

a estudantes de um único bairro. O núcleo escolar opera desde 1921, e não foi possível precisar desde quando oferece o ensino de língua alemã. Sabe-se que o alemão figura como LE ao lado do inglês desde pelo menos 1993, como informa o trabalho de Trauer (1994). A oferta de alemão é obrigatória, porém a disciplina é opcional: os alunos e as alunas devem escolher, no 6.º ano, uma das duas línguas oferecidas pela escola. Uma vez que se a escolhe, ela será a mesma para todo o ano escolar. Mas é possível trocar de opção sem qualquer prova de nivelamento, embora as professoras se empenhem para que isso não ocorra, de modo a garantir uma continuidade no trabalho desenvolvido nos ensinos fundamental e médio.

QUADRO 3 – NÚMERO DE ALUNOS E ALUNAS DE ALEMÃO DA EEB PROF. JOAQUIM SANTIAGO, POR ANO, EM 2015 E 2018

EEB Prof. Joaquim Santiago		
Ano	**2015**	**2018**
6EF	10	26
7EF	14	9
8EF	7	11
9EF	3	5
1EM	24	35
2EM	18	17
3EM	15	13
Total	**91**	**116**

FONTE: Elaboração do autor.
LEGENDA: EF = ensino fundamental; EM = ensino médio.

Para cada ano do EF, há, geralmente, uma turma no período matutino e outra no vespertino. Isso difere para o EM, que tem uma turma pela manhã ou à tarde e outra à noite. Como os alunos e as alunas optam por uma das línguas, o número de alunos em cada turma é variável. De 2013 a 2017, atuavam na escola duas professoras efetivas de língua alemã; mas, em 2018, uma delas pediu afastamento sem vencimentos e uma professora substituta ocupou seu lugar. Tanto a professora efetiva quanto a substituta são egressas da UFSC. A partir de 2017, a escola passou a contar com uma sala exclusiva para o ensino de alemão, onde discentes do EF têm três aulas semanais, e os do EM, apenas duas.

O salto no número de estudantes de alemão nessa escola em relação a 1993 (cf. Quadro 1) deve ser visto como associado ao início do trabalho

das professoras efetivas, que construíram paulatinamente o interesse do alunado pelo idioma. A falta de docentes regulares para a matéria nos períodos anteriores pouco cativava os aprendizes, com o que a maioria acabava por optar pelo inglês.

4.3 Escola de Educação Básica São Tarcísio

A Escola de Educação Básica São Tarcísio é uma instituição pública estadual que tem, em 2018, 320 alunos e alunas e oferece ensino de língua alemã desde, pelo menos, 1985.[12] A LE é obrigatória, porém opcional: alunos e alunas devem escolher entre alemão e inglês – únicas línguas oferecidas pela escola. Feita a escolha, ela será mantida para todo o ano escolar. A mudança de opção é possível, mas a escola recomenda ao alunado que estude a mesma língua por todo o período escolar.

QUADRO 4 – NÚMERO DE ALUNOS E ALUNAS DE ALEMÃO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA SÃO TARCÍSIO, POR ANO, EM 2015 E 2018

EEB São Tarcísio		
Ano	**2015**	**2018**
6EF	18	12
7EF	16	17
8EF	12	14
9EF	18	18
1EM	-	13
2EM	16	16
3EM	8	18
Total	**88**	**108**

FONTE: Elaboração do autor.
LEGENDA: EF = ensino fundamental; EM = ensino médio.

Em geral há, aqui também, para cada ano do EF duas turmas: uma, no período matutino; e outra, no vespertino. O EM ocorre no período da manhã ou à noite. Em 2015, não havia turma de 1.º ano do EM, porque a escola estava adaptando-se ao novo EF de nove anos. Nessa escola, o número de alunos e alunas das turmas tem se mantido mais regular com o passar dos anos e, como nas demais, no EF há três aulas semanais de alemão, enquanto

12 ERN, Arnaldo Ricardo. Entrevista concedida pelo professor de alemão da escola ao autor. São Bonifácio, mar. 2018.

no EM há somente duas. Nessa escola atua apenas um professor de língua alemã, que também é efetivo e egresso da UFSC.

4.4 Escola Waldorf Anabá

A Escola Waldorf Anabá é uma instituição particular e tem, em 2018, 420 alunos e alunas.[13] Foi fundada em 1980, como jardim de infância, e, paulatinamente, incorporou aos anos da educação infantil (EI) os do EF (em 1994) e do EM (em 2016) (ESCOLA WALDORF ANABÁ, 2018). Tanto a língua alemã quanto a inglesa são obrigatórias para alunos e alunas do EF, mas são estudadas por épocas, alternando-se bimestralmente.

Como não há possibilidade de escolha, o número de alunos e alunas é o número de alunos e alunas do ano. Em 2018, houve uma mudança, e o 9.º ano passou a ter aulas de inglês e de espanhol, que se mantêm durante o EM. Até 2017, a escola tinha duas professoras efetivas: uma brasileira, egressa da UFSC; e a outra alemã, com formação em seu país de origem. A partir de 2018, apenas a segunda continuou na instituição, o que demandou um rearranjo na grade, para que se pudesse dar conta de todas as turmas. Por terem aulas das duas LEs desde o primeiro ano, as turmas têm apenas duas aulas semanais de cada LE.

QUADRO 5 – NÚMERO DE ALUNOS E ALUNAS DE ALEMÃO DA ESCOLA WALDORF ANABÁ, POR ANO, EM 2015 E 2018

Escola Waldorf Anabá		
Ano	**2015**	**2018**
1EF	34	31
2EF	30	31
3EF	28	29
4EF	32	32
5EF	26	30
6EF	28	27
7EF	24	32
8EF	31	25
9EF	22	-
Total	**255**	**237**

FONTE: Elaboração do autor.
LEGENDA: EF = ensino fundamental; EM = ensino médio.

13 MARTINS, Márcia. Entrevista concedida pela secretária da escola ao autor. Florianópolis, mar. 2018.

4.5 Escola Básica Municipal Dr. Adalberto Tolentino de Carvalho

A Escola Básica Municipal Dr. Adalberto Tolentino de Carvalho é uma instituição pública municipal que tem, em 2018, 281 discentes[14] e fica no município de São Pedro de Alcântara – SC. A língua alemã é oferecida desde 2011 na escola e é obrigatória, ao lado da língua inglesa, para todos os alunos e alunas. Por tratar-se de uma escola municipal, ela só oferece o EF. Mas, sempre que necessário, em duas turmas: uma no período matutino; outra no vespertino.

QUADRO 6 – NÚMERO DE ALUNOS E ALUNAS DE ALEMÃO DA EEB MUNICIPAL DR. ADALBERTO TOLENTINO DE CARVALHO, POR ANO, EM 2015 E 2018

EEB Mun. Dr. Adalberto Tolentino de Carvalho		
Ano	**2015**	**2018**
1EF	21	49
2EF	31	25
3EF	33	22
4EF	34	26
5EF	28	40
6EF	21	40
7EF	32	38
8EF	29	27
9EF	35	17
Total	**264**	**281**

FONTE: Elaboração do autor.
LEGENDA: EF = ensino fundamental; EM = ensino médio.

Desde que introduziu o ensino da língua alemã, a escola só teve um professor dessa disciplina, que também é egresso da UFSC e efetivo naquele município. Os alunos e as alunas têm duas aulas semanais de alemão e duas de inglês.

4.6 Escola Reunida Municipal Professor Augusto Schnitzler

Localizada na área rural do município de São Pedro de Alcântara – SC, a Escola Reunida Municipal Prof. Augusto Schnitzler é uma instituição pública que tem, em 2018, 18 alunos. Desde 2011, a escola inclui em sua grade

14 BONA, Gino. Entrevista concedida pelo professor de alemão da escola ao autor. Florianópolis, mar. 2018.

curricular o ensino de língua alemã como obrigatório para todos e todas, ao lado do de língua inglesa. Por ser uma escola municipal situada na área rural, são ofertados apenas os anos iniciais do EF. O professor de alemão que nela trabalha é o mesmo que leciona a disciplina na EEB Mun. Dr. Adalberto Tolentino de Carvalho e os alunos e as alunas também têm duas aulas semanais desse idioma, ao lado de duas aulas de inglês.

QUADRO 7 – NÚMERO DE ALUNOS E ALUNAS DE ALEMÃO DA ESCOLA REUNIDA MUN. PROF. AUGUSTO SCHNITZLER, POR ANO, EM 2015 E 2018

Escola Reunida Mun. Prof. Augusto Schnitzler		
Ano	**2015**	**2018**
1EF	-	4
2EF	7	3
3EF	7	3
4EF	4	1
5EF	5	7
Total	**23**	**18**

FONTE: Elaboração do autor.
LEGENDA: EF = ensino fundamental; EM = ensino médio.

4.7 Colégio Catarinense

O Colégio Catarinense é uma instituição particular e tem, em 2018, 2.718 alunos e alunas nos diferentes ciclos.[15] A relação da instituição com a língua alemã remonta ao início do século XX, tendo-se interrompido seu ensino durante o período de nacionalização getulista (1937-1945). O estudo de alemão nessa escola só seria retomado mais tarde, na década de 1990, quando voltou a ser ofertado primeiro como disciplina extracurricular, para o EM. Por mais de 20 anos, a escola teve apenas uma professora de alemão Depois, quando aulas extracurriculares, chamadas de *oficinas*, foram ofertadas ao EF, outra professora ingressou no quadro de colaboradores. É ela quem ainda leciona alemão para todo o EF. Com a saída da primeira docente em 2016, outra assumiu o trabalho com o EM e, em 2017, mais uma professora foi admitida com vistas ao programa PASCH, de que a escola também é conveniada. Todas as três professoras são egressas da UFSC.

15 NUNES, Elaine Cristina Roschel. Entrevista concedida pela professora de alemão da escola ao autor. Florianópolis, mar. 2018.

QUADRO 8 – NÚMERO DE ALUNOS E ALUNAS DE ALEMÃO DO COLÉGIO CATARINENSE, POR ANO, EM 2015 E 2018

Colégio Catarinense		
Ano	**2015**	**2018**
1EF	1	1
2EF	6	2
3EF	3	3
4EF	2	3
5EF	2	3
6EF	8	1
7EF	2	5
8EF	4	6
9EF	1	5
1EM	77	42
2EM	61	16
3EM	2	5
Total	**169**	**94**

FONTE: Elaboração do autor.
LEGENDA: EF = ensino fundamental; EM = ensino médio.

No EF, alunos e alunas têm a possibilidade de participar de oficinas de língua semanais, com duração de 90 minutos cada, e no EM, de aulas que podem figurar como língua optativa ao lado do inglês, competindo com o espanhol. No EM, as turmas têm duas aulas semanais de alemão, e todas as aulas de LE são no contraturno. A obrigatoriedade da oferta de mais um idioma no EM despertou o interesse de muitos aprendizes para o alemão, o que se associou ao fato de a escola ter se tornado uma escola PASCH, passando a oferecer muitas oportunidades para a formação continuada na Alemanha. Isso fez com que o número de estudantes de alemão entrasse em franca ascensão. A significativa queda registrada em 2018, face aos números de 2015, deve-se, principalmente, ao fato de, desde 2017, não ser mais obrigatório o estudo de uma segunda língua no EM e a uma tendente preferência dos alunos pela língua espanhola, embora as turmas para essa língua também tenham sofrido uma redução no número de alunos e alunas.

4.8 Escola de Educação Básica Conselheiro Manoel Philippi

Situada na área rural do Município de Águas Mornas – SC, a Escola de Educação Básica Conselheiro Manoel Philippi é uma instituição pública estadual que tem, em 2018, 324 alunos e alunas[16]. Desde 1996, a escola oferece o ensino de língua alemã, ao lado do de inglês: uma vez que o aluno ou a aluna tenha escolhido uma dessas línguas, sua opção deverá ser mantida durante todo o EF.

No EM, por sua vez, todos e todas estudavam as duas línguas, para as quais havia um encontro no turno regular em que estavam matriculados e o outro no contraturno, com agendamento prévio entre docentes e discentes. Desde o início de 2018, contudo, isso mudou: alunos e alunas passaram a optar por uma única língua no EM – donde a queda significativa de matriculados nas turmas de alemão, em comparação com os anos anteriores.

QUADRO 9 – NÚMERO DE ALUNOS E ALUNAS DE ALEMÃO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA CONSELHEIRO MANOEL PHILIPPI, POR ANO, EM 2015 E 2018

EEB Conselheiro Manoel Philippi		
Ano	**2015**	**2018**
6EF	23	12
7EF	23	19
8EF	11	7
9EF	11	15
1EM	16	10
2EM	53	6
3EM	38	7
Total	**175**	**76**

FONTE: Elaboração do autor.
LEGENDA: EF = ensino fundamental; EM = ensino médio.

Desde a introdução de alemão como LE nessa escola, dois professores atuaram: a primeira docente, alemã, foi responsável pelo início do projeto, em 1996, e foi seguida pelo atual professor, que trabalhou em caráter temporário de 1997 até 2003, quando se efetivou no Estado, depois de concluir licenciatura na UFSC. Diferentemente do que ocorre em outras escolas, nessa o EM é diurno.

16 WEINGÄRTNER, Renato. *Entrevista concedida pelo professor de alemão da escola ao autor*. Águas Mornas, mar. 2018.

Considerações finais

Passados 30 anos da implementação do projeto-piloto da UFSC, as sementes lançadas para o ensino de LEs deram frutos, também para o alemão, na mesorregião da Grande Florianópolis, onde o ensino do idioma conseguiu se expandir: atualmente (em 2018), 11 professores e professoras trabalham no ensino regular de alemão, no EF e no EM, disciplina na qual está matriculado um total de 1.157 aprendizes, em escolas urbanas e rurais. A UFSC pôde ver seus egressos darem continuidade ao ensino de alemão como LE ou, então, expandirem-no para novas comunidades escolares: 10 desses 11 docentes tiveram sua formação nessa instituição. O ensino de alemão como LE, no entanto, é bastante sensível às alterações legislativas, e o registro feito aqui deve ser cotejado no futuro com novos dados que possibilitem o acompanhamento de seu desenvolvimento cumulado com a implementação efetiva das BNCCs para os ensinos fundamental e médio.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição*: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.asp. Acesso em: 25 jun. 2020.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 25 jun. 2020.

_____. Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 8 ago. 2005. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.jusbrasil.com.br/diarios/777336/pg-1-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou--de-08-08-2005. Acesso em: 25 jun. 2020.

_____. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11274-6-fevereiro-2006-540875-publicacaooriginal-42341-pl.html. Acesso em: 25 jun. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.* Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC; SEB;

DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 jun. 2020.

_____. Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n. 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. *Diário Oficial da União* – Edição Extra, Brasília, DF, 23 set. 2016. Disponível em: http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1000&pagina=1&data=23/09/2016. Acesso em: 25 jun. 2020.

_____. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1.° de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 25 jun. 2020.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, MEC, 2017b. Disponível em: http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 jun. 2020.

_____. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. 2. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283. Acesso em: 20 jul. 2020.

CFE – CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n. 8, de 1.° de dezembro de 1971 – Anexa ao Parecer n.° 853/71. Fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1.° e 2.° graus, definindo-lhes os objetivos e a amplitude. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 25, n. 1-2, p. 176-179, jan./abr. 1972. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/reben/v25n1-2/0034-7167-reben-25-02-0176.pdf

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Consulta sobre currículos do ensino fundamental e do ensino médio*. Parecer, n. 6, de 30 de janeiro de 2001. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury.

_____. *Esclarecimentos para a implementação da língua espanhola como obrigatória no ensino médio, conforme dispõe a Lei n. 11.161/2015*. Parecer, n. 18, de 8 de agosto de 2007. Relatora: Maria Beatriz Luce. Disponível em: http://www.sinprors.org.br/arquivos/legislacao/Parecer_CEB_18_2007.pdf. Acesso em: 25 jun. 2020.

ESCOLA WALDORF ANABÁ. *Histórico*. Disponível em: http://www.anaba.com.br/quem-somos/historia-da-escola-waldorf-anaba. Acesso em: 2 fev. 2018.

TRAUER, Elisabeth Maria. *Alemão*: uma língua estrangeira na escola catarinense? 1994. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Uni-

versidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1994. Disponível em: http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/111419. Acesso em: 25 jun. 2020.

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina. *Projeto-piloto*: a reintrodução do ensino de línguas estrangeiras modernas nas escolas de primeiro e de segundo graus em Santa Catarina. Florianópolis, 1984. Projeto. Mimeografado.

_____. *Relatório final da pesquisa*: Estudo do bilinguismo nas áreas de colonização alemã em Santa Catarina. Florianópolis, 1988. Relatório. Mimeografado.

ZANATA, Marta Elizabete. Projeto-piloto de línguas estrangeiras: uma experiência a relatar. *Perspectiva*, Florianópolis, n. 8, p. 65-71, jan./jun. 1987. Disponível em: http://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/8819/8203. Acesso em: 25 jun. 2020.

Parte II

Procedimentos

Materiais, Conteúdos Didáticos e Novas Tecnologias

In der Kürze liegt die Würze! Curtas-metragens no ensino de alemão como língua estrangeira

Franziska Lorke
Thiago Viti Mariano

1 Introdução

O trabalho com filmes em aula de alemão como língua estrangeira (LE) já tem tradição. As primeiras publicações sobre seu uso como recurso didático na área de alemão como LE são do final dos anos 1980, dentre as quais a mais citada é a obra de Inge C. Schwerdtfeger (1989), que entende compreensão oral e visual (*Hör-Sehverstehen*) como quinta habilidade linguística. Existem também várias publicações recentes a respeito da utilização dessa mídia no ensino de alemão e línguas estrangeiras em geral (ABRAHAM, 2012, 2013; BLELL; SURKAMP, 2016; LEITZKE-UNGERER, 2009; MALAGUTI; THOMA, 2012). Muitas delas são voltadas para a prática. Como exemplo, podemos citar a edição especial da revista *Fremdsprache Deutsch* (2007) intitulada *"Sehen(d) Lernen"* ou as publicações *online* de material didático do Instituto Goethe e do Österreich Institut. Por vezes, filmes também figuram como estratégia pedagógica em materiais didáticos universais. O livro didático *Studio D*, por exemplo, trabalha com os filmes *Erbsen auf halb sechs*, de Lars Büchel (FUNK; KUHN; DEMME., 2006) e *Solino*, de Fatih Akin (FUNK *et al.*, 2007).

Porém, na maioria das vezes, recorre-se a filmes de longa metragem apenas como um adicional à aula efetiva de língua, quando sobra tempo ao final do curso. A restrição de tempo e a dificuldade de conciliar os conteúdos do curso de línguas com um trabalho mais extenso com filmes parecem ser fatores decisivos no que se refere à inserção dessa mídia em sala de aula. Por outro lado, a exploração da arte cinematográfica como suporte para a aprendizagem pode ser entendida como um modo de fomentar letramentos múltiplos, cada vez mais prementes nos dias atuais. Diante dessa realidade,

parece-nos oportuno utilizar filmes de curta duração em sala de aula. Este capítulo, portanto, trata do uso de curtas-metragens (ou simplesmente *curtas*) no ensino de alemão como LE, exemplificando possibilidades do trabalho com mídia audiovisual.

Primeiramente, serão abordadas as características do formato cinematográfico curta-metragem. A partir dessas características, será explorado o potencial dessa mídia para a sala de aula. Em seguida, os conceitos de multiletramento e *Filmkompetenz* no contexto do ensino de línguas estrangeiras serão brevemente expostos. Alguns instrumentos de análise de filmes que suscitam uma reflexão acerca desse formato midiático, bem como uma abordagem interpretativa, serão introduzidos na sequência. Ao final, serão apresentados exemplos de curtas alemães atuais e acessíveis para o trabalho em níveis básicos, acompanhados de sugestões didáticas referentes a sua inserção no ensino de alemão como LE.

2 Características de curtas

A produção de curtas alemães tem aumentado intensamente nas últimas décadas. De acordo com Benjamin Schmäling (2014) e Ulf Abraham (2013), que se referem aos dados da AG Kurzfilm[1] (associação alemã de curtas-metragens), o número de curtas realizados na Alemanha cresceu de 800, em 1995, para 2.500, em 2012. Isso significa que existe uma grande variedade de curtas disponíveis, com grande potencial de fomento à aprendizagem de alemão como LE em sala de aula.

Esse formato fílmico nem sempre se deixa definir claramente, pois existe uma vasta gama de gêneros (documentários, animações, desenhos animados etc.) com características estéticas particulares, meios de distribuição e públicos-alvo próprios (ABRAHAM, 2013). Não existe um cânone de curtas, e eles não se deixam categorizar tão facilmente (ABRAHAM, 2013). Entretanto, podemos constatar algumas especificidades que diferenciam curtas-metragens de longas-metragens. Primeiramente, curtas têm uma duração que, de modo geral, não excede 30 minutos (BEHRENDT, 2011, citado por SCHMÄLING, 2014). A narrativa da história, os personagens e os lugares são menos complexos do que em filmes convencionais. De modo geral, a história começa

1 A página da Arbeitsgemeinschaft Kurzfilm – Bundesverband Deutscher Kurzfilm (AG Kurzfilm, disponível em: ag-kurzfilm.de) contém mais informações sobre curtas-metragens. Especialmente interessante para professores de alemão como LE são as referências a outros *sites* para o *streaming* de curtas *online*.

de maneira abrupta e se desenvolve rapidamente. Já o final, muitas vezes, fica aberto à interpretação. Portanto, curtas apresentam com frequência dimensões metafóricas e mensagens subliminares (WELKE, 2007; SCHMÄLING, 2014). Essa característica certamente pode instigar o espectador a refletir, a continuar a desenvolver a história e a construir interpretações próprias. A temática, o título, por vezes enigmático e intrigante, os significados de símbolos e metáforas tendem a deixar uma impressão marcante no espectador (WELKE, 2007; SCHMÄLING, 2014).

Abraham (2013) enfatiza o caráter experimental dos curtas. Essa característica advém, segundo ele, do espírito inovador de jovens diretores e também do baixo custo das produções, tendo em vista que vários desses filmes são trabalhos de conclusão de cursos de escolas superiores de cinema. Além disso, essas obras são comumente exibidas em festivais específicos e, em geral, não alcançam um alto grau de notoriedade entre o grande público. Sendo assim, via de regra, os diretores dispõem de um pequeno orçamento, mas, por outro lado, não dependem exclusivamente de verbas e financiamentos externos. Os diretores de curtas têm, portanto, a possibilidade de improvisar e experimentar com o formato, o que contribui para a sua diversidade estética (ABRAHAM, 2013).

Considerando tais características dos curtas-metragens, podemos destacar alguns pontos que favorecem sua utilização em aula. Um deles é o fato de que a narrativa da história é de breve duração. Em comparação com longas-metragens, curtas são mais apropriados ao limite de tempo à disposição em sala de aula. Outro aspecto favorável é seu caráter autoexplicativo: a exibição de curtas aos alunos, de modo geral, não precisa de uma introdução muito detalhada, pois os contextos narrativos são frequentemente óbvios e explícitos. A estrutura narrativa e os cenários são simples, os personagens são poucos e rasos, e o espectador tem o sentimento de estar no meio da história desde o começo. Nesse sentido, o tempo necessário para compreensão do filme é menos extenso, em comparação com o demandado para longas-metragens. Por esse motivo, as atividades de compreensão podem ser combinadas facilmente com atividades produtivas. Mais um aspecto que se mostra vantajoso, entre os mencionados, é o caráter inovador e experimental de curtas em geral. Muitas vezes, o final aberto enseja imaginar vários desfechos para a história, estimulando, assim, a capacidade de imaginação e a criatividade dos alunos.

3 Considerações didáticas acerca de filmes no ensino de alemão como LE: multiletramento e *filmkompetenz*

À parte esses aspectos pragmáticos, que devem ser considerados durante o planejamento de uma aula, é necessário também ter consciência de que alunos, em geral, participam ativamente de um universo multimídia e têm bastante experiência com a recepção de filmes. Nesse contexto, a noção de letramentos múltiplos (ROJO, 2009; LEITE; BOTELHO, 2011; BLAND, 2012; BADSTÜBNER-KIZIK, 2014) parece ser muito pertinente quando se trata de abarcar as práticas de letramento do próprio estudante em sala de aula.

O conceito de letramentos múltiplos, segundo Roxane Rojo (2009), engloba várias formas de utilização da leitura e da escrita, dentro e fora da escola, assim como práticas de diferentes culturas locais e populares com as quais os alunos estão em contato, e também produtos de cultura de massa. Ainda segundo Rojo (2009), os processos de globalização acarretaram uma grande mudança nas formas de comunicação da sociedade. Com o avanço das novas tecnologias, novas formas de comunicação e circulação de informações vêm se inserindo cada vez mais em nosso dia a dia, exigindo novas práticas de letramentos (LEITE; BOTELHO, 2011).

De acordo com Josieli A. de Oliveira Leite e Laura S. Botelho (2011), a educação formal por vezes desconsidera as práticas de letramento vivenciadas pelo aluno fora do contexto educativo, descontextualizando, desse modo, seu processo de aprendizagem em relação à sua própria realidade. O conhecimento de mundo trazido pelo aluno, que é indissociável de suas práticas de letramento, deve ser contemplado na escola, desenvolvendo-se estratégias que facilitem seu aprendizado e trabalhando-se práticas de letramento pertinentes ao contexto do aluno, o que tornará a aprendizagem mais prazerosa e congruente com suas experiências cotidianas. Rojo (2009) enfatiza a importância de expandir-se a noção de letramento e de valorizarem-se as diferentes práticas de leitura e escrita que circulam na sociedade. Nesse contexto, a autora destaca a relevância dos letramentos multissemióticos exigidos pelos textos contemporâneos, que ampliam "a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita" (ROJO, 2009, p. 107).

No que toca à inserção de curtas no ensino de alemão como LE, o trabalho com essa mídia dialoga diretamente com a experiência cotidiana dos alunos, em sua maioria imersos em um universo audiovisual repleto de vídeos e filmes de diferentes gêneros. Contudo, isso não significa que eles

percebam de forma automática que filmes são primeiramente construtos que ensejam leituras críticas. Filmes reúnem vários sistemas de signos: a imagem, a fala e o som. Portanto, seus significados são gerados através de vários canais, o que, por um lado, facilita a compreensão da obra pelos alunos durante a aprendizagem da língua estrangeira (LEITZKE-UNGERER, 2009) e, por outro lado, exige uma reflexão sobre como esses diferentes sistemas de signos são usados para gerar significados. A música, por exemplo, pode funcionar como um modo de acentuar a dramaticidade das imagens e, assim, desencadear emoções fortes no espectador. Desenvolver a capacidade de interpretar a linguagem de filmes é parte de um letramento cinematográfico que pode ser trabalhado no ensino de alemão como LE.

Em publicações alemãs recentes (BLELL; LÜTGE, 2004; BLELL; SURKAMP, 2016; LEITZKE-UNGERER, 2009; NÜNNING; SURKAMP, 2006; SURKAMP, 2017), vêm sendo elaboradas com maior detalhamento as competências a serem desenvolvidas por meio do trabalho com filmes. Essas competências são subsumidas no termo *Filmkompetenz*. Segundo Surkamp (2017, p. 77), *Filmkompetenz* significa "a capacidade de ler imagens em movimento, interpretar sinais acústicos de mídias audiovisuais, assim como de poder utilizar e criar a mídia 'filme' de maneira crítica"[2]. No que diz respeito aos campos de competência relacionados a filmes, Gabriele Blell e Carola Surkamp (2016) fazem a seguinte diferenciação:[3]

- *Usar a língua estrangeira no contexto dos filmes* – fazer uso receptivo da LE (compreensão oral, escrita, oral e visual, visual e reflexiva), uso produtivo da LE (produção oral, encenação, escrita); uso de diferentes idiomas (receptivo e produtivo).
- *Analisar filmes* – reconhecer, nomear e interpretar mecanismos de apresentação de filmes; adquirir e articular conhecimentos

2 Tradução nossa, assim como todas as demais citações extraídas de publicações em língua estrangeira, salvo menção em contrário. No original: "*Fähigkeit, bewegte Bilder lesen, die akustischen Signale von audio-visuellen Formaten deuten sowie das Medium ›Film‹ (kritisch) nutzen und gestalten zu können*".

3 Blell e Surkamp (2016) desenvolveram um modelo que pleiteia um ensino de línguas baseado em tarefas para o desenvolvimento de competências por meio do trabalho com filmes. As autoras notam que há uma carência de formatos de tarefas que fomentem de maneira integrada as competências linguísticas, comunicativas e fílmicas e estimulem processos de aprendizagem em diferentes âmbitos, tais como o emocional, o cognitivo, o reflexivo, o (inter) cultural e o produtivo. As autoras sugerem que se combinem atividades de cunho receptivo e analítico com tarefas produtivas, de modo a desenvolver-se uma *Filmkompetenz* de maneira gradual. Neste capítulo, limitamo-nos a referir apenas sobre os campos de competência explicitados no modelo.

teóricos sobre filmes e a respeito de gêneros cinematográficos; interpretar a linguagem fílmica e seus elementos constitutivos; compreender e avaliar a recepção de filmes.

- *Contextualizar filmes* – refletir sobre filmes em um mundo altamente midiático reconhecer e examinar referências intertextuais e midiáticas; entender e interpretar obras cinematográficas como expressões culturais; utilizar filmes para a aprendizagem inter- e transcultural.
- *Criar filmes*: produzir roteiros e planejar a produção de um curta-metragem; gravar um curta e utilizar as ferramentas de criação de maneira consciente.

Em relação aos procedimentos didáticos, podem-se seguir as tradicionais fases de leituras: antes, durante e depois da exibição do filme. Essa divisão é bastante clara e prática. É necessário, no entanto, considerar as características da obra e do grupo de alunos, e os objetivos de aprendizagem. Como possibilidades de propostas de tarefas em sala de aula, será apresentada a seguir uma pequena seleção de exemplos. As atividades listadas no Quadro 1, a seguir, são baseadas em Ansgar Nünning e Carola Surkamp (2006) e em Eva Leitzke-Ungerer (2009):

QUADRO 1 – PROPOSTAS DE ATIVIDADES PARA O TRABALHO COM CURTAS-METRAGENS EM SALA DE AULA

Antes	• Analisar título e cartaz do filme. • Trabalhar com imagens e fotos. • Trabalhar previamente o vocabulário (*mindmaping* etc.).
Durante	• Analisar os meios de expressão cinematográficos. • Trabalhar aspectos linguísticos (ordenar diálogos, montar quebra-cabeça de frases, construir os significados de expressões idiomáticas e ditados, escrever uma cena etc.) • Fazer tarefas relacionadas ao enredo (com questões de múltipla escolha, de verdadeiro e falso, de completar lacunas, de recontar certas cenas). • Elaborar hipóteses (sobre, por exemplo, como continua a história, o que pensam os personagens, em que época e lugar acontece a história, como é a atmosfera do filme, qual é o papel da trilha sonora na obra etc.).

Continua

Conclusão

Depois	• Escrever críticas sobre o filme (em formato de resenhas, resumos, página do *Wikipédia*, *blog*, entre outros). • Fazer tarefas de pesquisa (buscar informações adicionais sobre filme, sobre sua produção, entrevistas, recepção e contexto temático). • Criar enredos alternativos (escrever o final da história, inferir sobre os espaços indeterminados, escrever diálogos etc.). • Elaborar um *mindmap* sobre a temática do filme. • Simular cenas ou escrever as próprias cenas. • Transformar o filme em um gênero textual (conto, notícia de jornal etc.). • Escrever roteiro, desenhar *storyboard*. • Legendar o filme (com o programa VLC, por exemplo). • Produzir um filme.

4 Linguagem cinematográfica: meios de análise

O termo *Filmkompetenz* implica também enfocar a relação entre a forma e o conteúdo. A análise de aspectos inerentes ao formato de mídia *curta-metragem* pode servir para salientar a maneira como as estruturas narrativas, a composição de personagens e a representação do tempo e do espaço são criados no âmbito da expressão cinematográfica.

Quanto aos componentes da linguagem fílmica, os principais são:[4]

a) fala (*Sprache*);

b) som (*Ton*) e música (*Musik*);

c) enquadramento (*Kameraperspektive, Kamerabewegung, Einstellungsgrößen*);

4 Esta seção (inclusive as imagens que apresenta) se refere a uma sugestão da página *DaF-Filmportal*, da Pädagogische Hochschule Freiburg (disponível em: http://www.ph-freiburg.de/daf--filmportal/filmanalyse-filmsprache/i-kamera.html). Trabalhamos aqui com o vocabulário em alemão e em português. Os termos em português foram utilizados conforme encontrados na página *Primeiro filme* (disponível em: http://www.primeirofilme.com.br/site/o-livro/enquadramentos-planos-e-angulos/).

d) montagem (*Montage*);

e) luz, cor e composição (*Licht, Farbe, Komposition*).

Vejamos em que consiste cada um desses componentes e como podem ser explorados em sala de aula.

a) Fala (*Sprache*)

Assistindo a um filme, o aluno tem contato com um material autêntico na língua estrangeira. Isso pode representar uma dificuldade, mas também despertar interesse. Utilizando-se a obra fílmica como suporte didático, é possível trabalhar em sala alguns aspectos específicos da fala: a velocidade, a polifonia (muitas vozes e ruídos de fundo), variedades da língua (por exemplo, um dialeto ou um socioleto), omissões/cortes de fala (nem tudo se diz explicitamente, havendo sentidos que se revelam no contexto) e a congruência entre texto e imagem (às vezes, ambos se contradizem). Esses aspectos podem ser observados durante as tarefas e também servir para aprimorar a compreensão oral. É possível, por exemplo, colocar o som do filme sem as imagens, fornecer o diálogo impresso etc.

b) Som (*Ton*) e música (*Musik*)

O som e a música, por sua vez, raramente são analisados de modo consciente enquanto assistimos a um filme. É possível diferenciar o *Off-Ton* (som que vem de fora da imagem – como o de um narrador, por exemplo) do *On-Ton* (som que vem das imagens enquadradas na tela – um diálogo entre personagens que fazem parte do enquadramento de determinada cena). A música, por exemplo, pode acentuar eventos ou criar uma contradição em relação às cenas do filme. Ela também dialoga intensamente com a emoção do espectador.

c) Enquadramento (*Kameraperspektive*, *Kamerabewegung*, *Einstellungsgrößen*)

Outro enfoque possível no trabalho com filmes são as tomadas de câmera, que podem ser analisadas considerando-se a altura do ângulo, os planos e o movimento de câmera e do objetivo.

Ângulos de câmera (*Kameraperspektive*)

Existem três ângulos de câmera: ângulo normal, *plongée* (*Vogelperspektive*) e contra-*plongée* (*Froschperspektive*). O *plongée* mostra os objetos e as pessoas vistos de cima. Com isso, quando se enfocam pessoas, estas parecem diminuídas, desprotegidas, solitárias ou desempoderadas. O contra-*plongée*, por sua vez, tem o efeito contrário: ao se filmar as pessoas de baixo para cima, elas parecem maiores e ganham resplendor heroico, aura de ídolo ou *status* de *poder*. Isso, porém, também pode gerar um efeito intimidador.

FIGURA 1 – ÂNGULOS DE CÂMERA (*KAMERAPERSPEKTIVE*)

FONTE: www.daf-filmportal.de.

Planos (*Einstellungsgrößen*)

Os três planos típicos são: plano aberto (*Panorama*), plano médio (*Halbtotale*) e plano fechado (*Großaufnahme*). O plano aberto é usado para mostrar uma paisagem ou um cenário. Pessoas e objetos não são vistos em detalhes. O plano médio, por sua vez, enquadra um personagem apenas parcialmente. Um exemplo seria quando o protagonista de um faroeste é mostrado somente até a linha da cintura, onde carrega sua pistola. Já o plano fechado (*Großaufnahme*) exibe o rosto de uma pessoa em mais detalhes. É um plano de intimidade e expressão.

FIGURA 2 - PLANOS (*EINSTELLUNGSGRÖSSEN*)

FONTE: www.daf-filmportal.de.

Movimento de câmera (*Kamerabewegung*)

O movimento de câmera é outro aspecto que pode ser considerado na análise de filmes. Diferenciam-se:

- movimentos dentro do quadro – com a câmera parada, pessoas e objetos mudam de posição, tanto de um lado a outro quanto afastando-se ou aproximando-se da câmera;
- movimentos da câmera – a câmera se movimenta (ela pode fazer isso de várias maneiras);
- movimentos de objetiva – usando-se uma lente do tipo *zoom*, modifica-se o ângulo visual durante a tomada. Quando a imagem se aproxima, temos o *zoom-in*, e quando se afasta, o *zoom-out*.

d) Montagem (*Montage*)

As técnicas de montagem incluem diferentes possibilidades de corte[5]. Por exemplo, ação em plano e contraplano (*Schuss-Gegenschuss*), *jump cut*, *cross-cutting* (*Paralellmontage*), edição de continuidade (*Unsichtbarer Schnitt*). Em longas-metragens, essas técnicas são um instrumento indispensável e definem o ritmo do filme. Já nos curtas-metragens, em geral, só há um tipo de ação, e a cronologia é linear. Por isso, nem sempre ocorre variação de técnicas de montagem nessa modalidade.

5 Para mais detalhes, ver: http://www.ph-freiburg.de/daf-filmportal/filmdidaktik-daf.html.

e) Luz, cor e composição (*Licht, Farbe, Komposition*)

Outros componentes a serem considerados numa obra cinematográfica são: luz, cor e composição da imagem. Com artifícios de luzes e cores, pode-se criar uma atmosfera ou ressaltar certos detalhes ou objetos, conferindo-lhes maior importância. A composição, por sua vez, guia a percepção e a interpretação do espectador.

Essa breve introdução aos principais componentes da linguagem do cinema serve para direcionar o nosso olhar de professores para aspectos estéticos inerentes a essa mídia. A análise desses componentes revela como os filmes são construídos, possibilitando aprofundar a interpretação da obra. Conhecer os artifícios técnicos usados, ajuda na preparação do trabalho em sala de aula e também na concepção de tarefas específicas, com enfoque no formato da mídia, como sugerido no modelo de Blell e Surkamp (2016).

Um curta que tem como tema justamente as ferramentas técnicas para a produção de filmes é *Nun sehen Sie Folgendes* (2010). Esse filme faz uma metarreflexão bem-humorada sobre a linguagem cinematográfica e os efeitos que ela pode causar no espectador. Em sala de aula, pode-se utilizá-lo, por exemplo, com o intuito de explicitar ao aluno que os efeitos cinematográficos também contribuem para a produção de significados. Uma análise consciente desses efeitos pode levar o aluno a uma interpretação mais apurada do filme e a uma experiência estética mais intensa.

Feita essa abordagem de cunho predominantemente teórico sobre o formato *curta-metragem* e seu potencial para o ensino de alemão como LE, a próxima parte deste capítulo se ocupa de alguns exemplos de curtas e de suas análises, e oferece sugestões a respeito de sua inserção em sala de aula.

5 Curtas na prática do ensino: exemplos, análises e sugestões didáticas

5.1 *andersartig* (2011, Dennis Stein-Schomburg)

Este filme de animação apresenta uma estética singular. É um curta em preto-e-branco cujas imagens parecem rascunhos a lápis ou caneta preta sobre fundo composto por uma transparência de tonalidade sépia. As animações são em 2D e 3D, assim como os ângulos de câmera flutuantes. A estética do curta remete de maneira nostálgica a um passado remoto. Esses elementos, associados à voz trêmula de uma narradora em *off*, criam a impressão de que o curta retrata as memórias de uma senhora de forma audiovisual.

A animação conta a história de uma menina que foi a única sobrevivente ao bombardeio do orfanato onde vivia durante a Segunda Guerra Mundial.

FIGURA 3 – FRAME DO CURTA-METRAGEM *ANDERSARTIG*

FONTE: Ocean Pictures Filmproduktion (2011).

As imagens são fortemente entrelaçadas com os efeitos sonoros. O rabisco do lápis no começo, as vozes das crianças, os pássaros cantando e a música de piano, junto com a constante sobreposição de imagens, transporta o espectador visual, acústica e emocionalmente para o meio da história contada pela voz em *off*. Assim, o espectador se identifica com a menina rebelde, que é diferente das outras crianças, mas não se abala com isso. Até mais ou menos a metade do curta, não se pode prever nada sobre a tragédia que se aproxima e irá devastar a vida das crianças.

FIGURA 4 – FRAME DO CURTA-METRAGEM *ANDERSARTIG*

FONTE: Ocean Pictures Filmproduktion (2011).

Em dado momento, o olhar do espectador acompanha as pétalas de um dente-de-leão, que levitam pelo ar rumo ao céu, e a música vai ficando mais baixa e sombria (Figura 5). Em seguida, um barulho vindo de longe anuncia a chegada de aviões no céu. Conforme se aproximam, aumenta a intensidade do ruído de seus motores. Acompanhado a dramaticidade das cenas, a música se torna ainda mais sombria, e a voz da senhora em *off* se cala. O ângulo da câmera muda para *plongée* e reproduz então a visão dos pilotos, que avistam montanhas e um vilarejo, seu alvo iminente.

FIGURA 5 – FRAME DO CURTA-METRAGEM *ANDERSARTIG*

FONTE: Ocean Pictures Filmproduktion (2011).

A música aumenta o grau de dramaticidade até que, de repente, ocorre um corte, e a câmera mostra crianças fugindo, entrando num *bunker*. O efeito "câmera na mão" – movimento trêmulo da câmera, como se o cinegrafista estivesse correndo e filmando ao mesmo tempo –, associado às vozes das crianças amedrontadas à procura de um abrigo antibombas, confere um grau de realidade à cena. A entrada do *bunker* é representada por uma mancha de tinta escura, prenunciando o destino trágico que aguarda as crianças. A câmera mostra a menina em contra-*plongée* no topo de um lance de escada (Figura 6). Após um tempo contemplando a entrada do abrigo antibombas, a garota decide não o adentrar.

FIGURA 6 – FRAME DO CURTA-METRAGEM *ANDERSARTIG*

FONTE: Ocean Pictures Filmproduktion (2011).

A câmera corta mais uma vez para a perspectiva aérea em ângulo *plongée*, mostrando de cima o vilarejo, que aparece como pequenas figuras geométricas na paisagem, e segue então a trajetória de uma bomba, até que ela atinja seu alvo e alastre uma mancha preta sobre a tela (Figura 7).

FIGURA 7 – FRAMES DA CENA DO BOMBARDEIO NO CURTA-METRAGEM *ANDERSARTIG*

FONTE: Ocean Pictures Filmproduktion (2011).

Essa perspectiva evoca filmes documentais sobre a Segunda Guerra Mundial, que contêm registros de imagens originais dos bombardeios. A música cessa nesse momento, e apenas o som da bomba acompanha a cena. A câmera se desloca então para um plano inteiramente branco, o que pode ser interpretado como um breve intervalo, como se o espectador necessitasse de uma pequena pausa para se recuperar das cenas de destruição. Logo depois, a câmera passa a exibir a imagem de um grupo de crianças, todas com uniforme e sorrindo, exceto a protagonista, que está com os cabelos soltos e expressão triste (Figura 8). A voz em *off* conta ao espectador que todas aquelas crianças morreram durante o bombardeio e que ela foi a única sobrevivente. No final

do curta, caracteres manuscritos dão conta de que a história é baseada nas memórias da pintora alemã Hildegard Wohlgemuth.

FIGURA 8 – FRAME DO CURTA-METRAGEM *ANDERSARTIG*

FONTE: Ocean Pictures Filmproduktion (2011).

A inserção do filme *andersartig* em sala de aula enseja atividades envolvendo diferentes aspectos da arte cinematográfica e propicia um trabalho de interpretação que pode culminar em um projeto maior, que se estenda para uma aprendizagem cultural acerca, por exemplo, da Segunda Guerra Mundial e das representações desse evento nos dias atuais. A seguir, são elencadas algumas das possíveis atividades motivadas pelo curta. Elas enfocam principalmente os elementos fílmicos da obra e facilitam a compreensão do vídeo.[6]

- Atividades antes de exibir o curta:
  - Elaborar título para o filme a partir de fotogramas extraídos do curta, fazer um *mindmap* acerca do título *andersartig*.
  - Trabalhar com imagens extraídas do filme para inferir o decorrer da história e visualizar aspectos estéticos.
- Atividades durante a exibição do curta:
  - Organizar a turma em grupos e trabalhar os diferentes aspectos da estética do filme, tais como: movimento de câ-

6 Na página *Film ab!*, do Instituto Goethe (disponível em: http://www.goethe.de/lhr/prj/fab/krz/de12787643.htm), encontram-se três *links* para a didatização do filme *andersartig* para o ensino de alemão como LE: http://www.goethe.de/lhr/prj/fab/krz/de12787643.htm; http://www.goethe.de/pro/filmab/andersartig_hinweise_fuer_Lehrende.pdf e http://www.goethe.de/pro/filmab/andersartig_hinweise_fuer_Lehrende.pdf.

mera, cor, música, som, voz em *off*. Propor para os grupos questões como: "Que efeitos estéticos esses aspectos criam?"; "Que impacto eles têm sobre o espectador?".
- Parar o filme na metade e deixar os alunos elaborarem hipóteses sobre a continuação da história.
- Pedir para os alunos descreverem as emoções evocadas pelo filme utilizando adjetivos.

• Atividades depois da exibição do curta:
- Pesquisar sobre a vida de Hildegard Wohlgemuth; descrever e interpretar algumas de suas pinturas; fazer seus próprios desenhos relacionados ao filme ou às pinturas de Wohlgemuth.
- Dependendo do interesse dos participantes e do contexto em que a aula for ministrada, aprofundar a temática da Segunda Guerra Mundial (por exemplo, trabalhar com outros textos bibliográficos, com outros textos que enfocam a experiência de guerra sob a perspectiva infantil etc.).[7]

5.2 *Tagessuppe* (2018, Markus Ibrom)

Este filme conta a história de uma senhora que, num dia frio de inverno, entra num pequeno bistrô para tomar uma sopa. O lugar é simples, todos comem em mesas altas, em pé. O estabelecimento parece estar localizado num bairro comum de uma cidade alemã qualquer. A senhora que protagoniza o curta aparenta ser uma aposentada com baixo poder aquisitivo, pois ela conta seu dinheiro antes de adentrar o bistrô. No estabelecimento, ela pede uma sopa para uma atendente pouco simpática e procura uma mesa para comer. Prestes a saborear a sopa, percebe que se esqueceu de pegar uma colher (Figura 9). Ela retorna ao balcão e deixa sua sopa e sua bolsa na mesa. No momento em que está voltando com a colher na mão, a câmera passa a acompanhar o seu olhar. Em plano médio, ela vê um homem jovem, com pele e cabelos escuros, tomando sua sopa. Após outro corte, a câmera volta a mostrar esta senhora, que estampa indignação em seu rosto. Provavelmente, ela gastara seu último troco naquela sopa.

7 Veja, por exemplo, a proposta didática de Claire Kramsch (2011) para explorar a obra literária *Als ich ein kleiner Junge war*, de Erich Kästner (1957).

FIGURA 9 – FRAME DO CURTA-METRAGEM *TAGESSUPE*

FONTE: Ibrom Films.

Este é o primeiro momento de suspense. Cria-se a expectativa sobre como a mulher irá reagir. Talvez ela fique com vergonha e vá embora. Ou talvez confronte o homem atrevido e assim se inicie uma discussão. Porém, para a surpresa do espectador, ela resolve ir até a mesa e tomar, junto com o homem, do mesmo prato de sopa (Figura 10).

FIGURA 10 – FRAME DO CURTA-METRAGEM *TAGESSUPE*

FONTE: Ibrom Films.

A câmera intercala tomadas frontais do rosto de cada um dos dois personagens (Figura 11). Eles se comunicam somente por meio de olhares e, por fim, dividem o prato de maneira fraterna. Esse momento é altamente inesperado e, por isso, bastante cômico.

FIGURA 11 – FRAME DO CURTA-METRAGEM *TAGESSUPE*

FONTE: Ibrom Films.

O enredo continua surpreendente, pois o homem compra um café para a senhora. A câmera mostra a mulher mais uma vez em plano médio e sua expressão de surpresa e encanto vem à tona (Figura 12).

FIGURA 12 – FRAME DO CURTA-METRAGEM *TAGESSUPE*

FONTE: Ibrom Films.

Entretanto, essa harmonia não dura muito, porque, quando o homem se despede, a senhora sente falta de sua bolsa. Um olhar de desconfiança surge em sua face, e o filme atinge seu momento de maior suspense. Será que o estranho levou sua bolsa? Diante da expressão facial da mulher, o espectador lê automaticamente seus pensamentos (Figura 13). Talvez algum espectador até se identifique com os sentimentos da protagonista.

FIGURA 13 – FRAME DO CURTA-METRAGEM *TAGESSUPE*

FONTE: Ibrom Films.

Porém, o final da história traz uma reviravolta que expõe o preconceito por parte daquela senhora e talvez até leve o público à autorreflexão: a mulher se dá conta de que havia deixado sua sopa e sua bolsa na mesa ao lado (Figura 14), e de que, na verdade, havia compartilhado do prato do jovem, que, de forma gentil, ainda lhe comprou uma bebida quente.

FIGURA 14 – FRAME DO CURTA-METRAGEM *TAGESSUPE*

FONTE: Ibrom Films.

Os diálogos neste filme são escassos, e a comunicação entre os personagens se dá sobretudo por mímica, pelas expressões faciais, pelos olhares, acompanhados por uma música sutil que espelha as emoções da protago-

nista. Neste curta, predominam os planos fechados, principalmente mostrando o rosto da velha senhora, que transparece suas emoções e pensamentos.

Somente através dos gestos e do olhar, a atriz Madeleine Lierck--Wien consegue transmitir suas emoções ao espectador, que talvez até se identifique com ela por ter experienciado algo parecido. O curta mostra como nossa percepção é influenciada por preconceitos e como é importante admitirmos que, em certos momentos, podemos nos enganar.

Aprofundando-se a interpretação do filme, considerando-se o momento e o lugar onde foi produzido, pode-se levantar questões acerca da atual onda anti-imigração na Alemanha. O homem estranho, que aparentemente parece estar tomando a sopa que é da senhora e que supostamente roubou sua bolsa, corresponde ao estereótipo de um imigrante, e isso provoca na protagonista uma reação preconceituosa. Certamente, a mulher pode ser vista como representante de um pensamento vigente na sociedade alemã e europeia, permeado pelo medo, advindo de discursos polêmicos sobre a imigração, a segurança nacional, a religião etc. Essa dimensão do curta deve ser considerada e talvez até expandida em sala de aula.

A seguir, oferecem-se sugestões mais concretas acerca do trabalho efetivo com o curta *Tagessuppe* na aula de alemão como LE:

- Atividades antes da exibição do curta:
  - Mostrar imagens dos personagens do curta e lançar questões como: "Quem são essas pessoas?" e "Quais são suas histórias de vida?". Cada aluno deverá trabalhar sozinho e depois irá comparar sua percepção com as dos outros colegas de sala.
  - Mostrar imagens dos protagonistas em diferentes momentos do filme e perguntar aos alunos quais são as emoções que os personagens deixam transparecer. Propor à turma que trabalhe com adjetivos. Depois, cada aluno irá comparar a própria percepção com as dos outros colegas.

- Atividades durante a exibição do curta:
  - Pausar o filme no primeiro momento de suspense, quando o homem começa a tomar sopa, e pedir para os alunos que, reunidos em grupos, continuem a história.

- Assistir novamente à cena em que a senhora e o homem dividem o mesmo prato de sopa e pedir para os alunos descreverem os pensamentos dos dois personagens.

• Atividades depois da exibição do curta:
  - Pedir para os alunos escreverem a biografia dos dois personagens.
  - Aprofundar a temática da imigração: ocupar-se com histórias específicas de imigrantes e pessoas que os ajudam, com outros textos que fazem parte do discurso sobre imigração, espaço e fronteiras em língua alemã
  - Propor aos alunos que façam cada qual um vídeo sobre a história (da imigração) da própria família.

Considerações finais

O gênero *curta-metragem* é sempre atual, estimulante e proveitoso para o ensino de alemão como LE, considerando-se a realidade de nossos alunos, que crescem num mundo multimídia e têm contato constante com filmes variados. Nesse contexto, o ensino de línguas estrangeiras se encontra diante do desafio de promover letramentos múltiplos em conformidade com a experiência de mundo dos aprendizes. O conceito de *Filmkompetenz*, que abarca diferentes campos de competências, pode ser entendido como componente de um multiletramento a ser desenvolvido em sala de aula.

As características dos curtas facilitam sua inserção no ensino de alemão como LE. Sua breve duração e seu caráter aberto e experimental, por exemplo, tendem a aumentar a motivação dos alunos. Os filmes *andersartig* e *Tagessuppe* ilustram o potencial desse gênero para o trabalho em níveis iniciais. Esse material nos parece adequado à realidade do ensino de alemão como LE no contexto brasileiro, tendo em vista que a maioria dos aprendizes é iniciante no idioma alemão. As duas obras propiciam o desenvolvimento de uma *Filmkompetenz*, bem como uma aprendizagem acerca de aspectos culturais.

Apesar de já existir certa variedade de material didático para o ensino de alemão como LE por meio de filmes, a grande produção de curtas alemães nos últimos anos enseja uma inserção maior dessa mídia em sala de aula. Nesse sentido, o presente capítulo apresentou brevemente uma base teórica e sugestões práticas para o uso desse recurso no ensino de alemão como LE no contexto brasileiro.

Referências

ABRAHAM, Ulf. *Filme im Deutschunterricht*. Velber: Klett/Kallmeyer, 2012. (Reihe "Praxis Deutsch").

_____. Kurzspielfilme im Deutschunterricht. *Praxis Deutsch: Zeitschrift für den Deutschunterricht*, Nr. 237, S. 4-14, 2013.

ANDERSARTIG. Direção: Dennis Stein-Schomburg. Alemanha: Ocean Pictures Filmproduktion, 2011.

BADSTÜBNER-KIZIK, Camilla. Text – Bild – Klang. Ästhetisches Lernen im mehrsprachigen Medienverbund. *In*: BERNSTEIN, Niels; LERCHNER, Charlotte (Hrsg.). *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht*: Literatur, Theater, bildende Kunst, Musik, Film. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 2014. S. 297-312. (Reihe "Materialien Deutsch als Fremdsprache", Band 93). Disponível em: http://univerlag.uni-goettingen.de/bitstream/handle/3/isbn-978-3-86395-183-2/MatDaF93_978-3-86395-183-2.pdf?sequence=3&. Acesso em: 27 jun. 2020.

BEHRENDT, Esther Maxine. Kurzfilm. *In*: KOEBNER, Thomas (Hrsg.). *Reclams Sachlexikon des Films*. Stuttgart: Reclam, 2011. S. 396-398.

BLAND, Janice. Within and between Texts – Indeterminacy and Empowerment. *In*: REINFRIED, Markus; VOLKMANN, Laurenz (Hrsg.). *Medien im neokommunikativen Fremdsprachenunterricht.* Einsatzformen, Inhalte, Lernerkompetenzen. Frankfurt a. Main: Peter Lang, 2012. S. 141-154.

BLELL, Gabriele; LÜTGE, Christiane. Sehen, Hören, Verstehen und Handeln: Filme im Fremdsprachenunterricht. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, Nr. 6, S. 402-405, 2004.

BLELL, Gabriele; SURKAMP, Carola. (Fremd-)Sprachenlernen mit Film: Theoretische Grundlagen und praxisorientierte Anwendungen für einen kompetenz- und aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht am Beispiel von Jim Jarmuschs „Night on Earth". *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*, 45. Jahrgang, Heft 1, S. 8-32, 2016. Disponível em: http://elibrary.narr.digital/article/99.125005/flul201610008. Acesso em: 28 fev. 2020.

FREMDSPRACHE DEUTSCH. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 36: Sehe(d) lernen. München: Hueber/Goethe-Institut, 2007.

FUNK, Hermann; KUHN, Christina; DEMME, Silke (Hrsg.). *Studio D A2*: Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Cornelsen, 2006.

FUNK, Hermann; KUHN, Christina; DEMME, Silke; WINZER, Britta. *Studio D B1*: Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Cornelsen, 2007.

KÄSTNER, Erich. *Als ich ein kleiner Jungewar.* München: dtv, 2003.

KRAMSCH, Claire. Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. *Fremdsprache Deutsch*: *Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, Nr. 44, S. 35-40, 2011.

LEITE, Josieli Almeida de Oliveira; BOTELHO, Laura Silveira. Letramentos Múltiplos: uma nova perspectiva sobre as práticas sociais de leitura e de escrita. *Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery*, n. 10, [*s.p.*], 2011. Curso de Pedagogia. Disponível em: http://re.granbery.edu.br/artigos/NDMx. Acesso em: 20 dez. 2019.

LEITZKE-UNGERER, Eva. Film im Fremdsprachenunterricht: Herausforderungen, Chancen und Ziele. *In*: _____ (Hrsg.). *Film im Fremdsprachenunterricht*: Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung. Stuttgart: Ibidem-Verlag, 2009. S. 11-32.

MALAGUTI, Simone; THOMA, Nadja. Film und Filmmusik im Zweit- und Fremdsprachenunterricht. Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 17. Jahrgang, Nr. 2, Oktober 2012. Disponível em: http://tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/81/76. Acesso em: 28 fev. 2020.

NUN sehen Sie Folgendes. Direção: Erik Schmitt; Stephan Müller. Alemanha: Kamerapferd Berlin, 2010. 1 filme (5 min), sonoro, color.

NÜNNING, Ansgar; SURKAMP, Carola. *Englische Literatur unterrichten 1*: Grundlagen und Methoden. Seelze-Velber: Kallmeyer, 2006.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SCHMÄLING, Benjamin. Aktuelle Kurzfilme im DaF-Unterricht: „Feierlich reist" und „Fraktur". *In*: HIERONIMUS, Marc (Hrsg.). *Visuelle Medien im DaF-Unterricht*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 2014. S. 319-334. (Reihe „Materialien Deutsch als Fremdsprache", Band 90). Disponível em: http://www.univerlag.uni-goettingen.de/bitstream/handle/3/isbn-978-3-86395-174-0/Matdaf90_Hieronimus_978-3-86395-174-0.pdf?sequence=4&. Acesso em: 27 jun. 2020.

SCHWERDTFEGER, Inge C. *Sehen und Verstehen*: Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Berlin; München: Langenscheidt, 1989.

SURKAMP, Carola. Filmkompetenz. *In*: _____ (Hrsg.). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*: Ansätze-Methoden-Grundbegriffe. 2. Auflage. Stuttgart: Springer-Verlag, 2017. S. 77-78.

TAGESSUPPE. Direção: Markus Ibrom. Lüneburg, Alemanha: Ibrom Films, 2018.

WELKE, Tina. Ein Plädoyer für die Arbeit mit Kurzfilmen im Unterricht. *Fremdsprache Deutsch*: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, 36. Ausgabe, S. 21-25, 2007.

Materiais autênticos no ensino de línguas: novas discussões sobre um conceito antigo

Norma Wucherpfennig

1 Introdução

O conceito de *autenticidade* foi objeto de intensas discussões entre pesquisadores/as e professores/as[1] de língua estrangeira (LE) desde o advento da abordagem comunicativa nos anos 1970 até a década de 1980. Partindo de críticas à artificialidade da comunicação praticada no âmbito do ensino com os métodos gramática-tradução e audiolingual, inicialmente a qualidade de *autêntico* foi atribuída a materiais de ensino, sobretudo a *textos* utilizados no ensino de LE. Mais tarde, o conceito foi ampliado, passando a referir-se não apenas ao material em si, mas também a seu uso no contexto de ensino-aprendizagem, a situações comunicativas, a tarefas e à interação entre professores e alunos ou entre os próprios aprendizes.

Recentemente, o tema foi retomado em alguns trabalhos na área de alemão como língua estrangeira (LE). Mariana K. Andrade e Silva (2016), por exemplo, se propõe a refletir sobre o papel de textos autênticos à luz de duas abordagens mais atuais: a pedagogia pós-método e a aprendizagem como participação. Renate Riedner (2018), por sua vez, submete o conceito de *autenticidade*, em suas diferentes definições, a uma análise crítica e constata que, apesar de o termo ser, desde seu surgimento, parte integrante do discurso da didática do ensino de línguas, hoje ele precisaria ser revisto, para que se restabeleça sua validade diante de um mundo marcado pela complexidade de processos comunicativos e migratórios globais.

1 Para fazer jus à realidade dentro e fora das nossas salas de aula, no presente capítulo busca-se uma representação igualitária de ambos os gêneros; quando for possível, serão usadas formas neutras. Para não comprometer a legibilidade do texto, em alguns casos será dada preferência para o gênero masculino como forma genérica.

O objetivo do presente capítulo não será empreender uma revisão teórica do conceito,[2] mas sim contribuir para a reflexão acerca do uso prático de materiais autênticos, de seus benefícios para a aprendizagem de uma LE e dos desafios tanto para professores/as quanto para aprendizes.

Mas por que falar disso *aqui* e *agora*? Trata-se de um recurso valioso no ensino de línguas, muito pouco presente nos livros didáticos de alemão como LE, como mostra Andrade e Silva (2016) em sua dissertação. Por um lado, o acesso a materiais autênticos hoje é mais fácil do que jamais foi anteriormente: não importa o lugar onde estejam professores/as e alunos/as, com a Internet tem-se acesso às mais variadas fontes, sejam elas textos, imagens, áudios ou vídeos. Por outro lado, esses materiais podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem no Brasil, país geograficamente distante dos países de língua alemã (*zielsprachenfernes Land*), onde – com exceção das regiões que possuem um histórico de imigração – o contato com a língua alemã não é algo corriqueiro. Portanto, embora não se trate de um conceito novo, vale retomar a discussão sob a perspectiva didática, destacando-se sua importância em um ensino de línguas condizente com os desafios de um mundo cada vez mais complexo e dinâmico.

2 O que é um material *autêntico*?

Ao longo das décadas, desde seu surgimento no contexto do ensino de línguas estrangeiras, o termo *autenticidade* ganhou diversas definições e foi associado não somente a materiais, como também a outros fatores relevantes no ensino-aprendizagem de línguas. Diante das diferentes abordagens em sua definição, tanto Andrade e Silva (2017) quanto Riedner (2018) constatam um esvaziamento do termo, que passou a ser usado mecanicamente como uma espécie de selo de qualidade para um ensino de línguas "moderno". Para os propósitos deste capítulo, será considerada apenas sua aplicação a materiais de ensino – o que coincide com o ponto de partida na discussão do conceito.

Os principais critérios estabelecidos para classificar materiais como autênticos compreendem o uso real da língua, a presença de marcas do gênero textual, ou seja, um registro linguístico estável e um formato determinado, a existência de uma intenção comunicativa real, além do fato de terem sido produzidos por falantes-autores reais para ouvintes-leitores reais. Ao contrá-

2 Para uma visão geral sobre a discussão teórica do conceito, recomenda-se a leitura de Andrade e Silva (2017).

rio do que afirmavam teóricos nos anos 1980, esses/as falantes não precisam ser necessariamente nativos/as, tendo em vista o crescente plurilinguismo no mundo globalizado (RIEDNER, 2018, p. 37). Assim, podemos dizer que a oposição entre materiais não autênticos e autênticos se estabelece em função de eles terem sido ou não produzidos especificamente para o ensino-aprendizagem de LE.

No entanto, há controvérsias quanto a intervenções por parte de professores/as com o objetivo de facilitar o uso didático de materiais autênticos. Um texto que teve frases ou trechos cortados continuaria sendo autêntico? É permitido adaptar as suas estruturas linguísticas sem que ele perca o atributo da autenticidade? Haveria um limite para tais intervenções? Para Christoph Edelhoff (1985), manipulações com fins didáticos são legítimas, desde que as características dos textos originais sejam mantidas, *i.e.*, desde que o texto manipulado preserve "marcas de reconhecimento" do original (EDELHOFF, 1985, p. 24). Para qualificar um texto como *autêntico*, o essencial é que ele não tenha sido produzido exclusivamente com propósitos didáticos. Andrade e Silva (2016), por sua vez, propõe uma diferenciação mais detalhada a esse respeito, desenvolvendo uma tipologia que distingue três graus de autenticidade: o *texto autêntico* (sem alterações), o *texto adaptado* (texto autêntico que foi abreviado ou simplificado) e o *texto semiautêntico* (criado para fins didáticos; simula marcas de gênero de textos autênticos). Contrapõe-se a esses três tipos o *texto não autêntico* (texto criado para fins didáticos, sem semelhança com textos autênticos) (ANDRADE E SILVA, 2016, p. 36).

Para as considerações a seguir, o foco estará nos primeiros dois tipos, *i.e.*, textos ou, de modo mais geral, *materiais autênticos* e *materiais adaptados*.

3 O papel dos materiais autênticos no ensino de línguas contemporâneo

Vivemos em um mundo marcado por mudanças drásticas em alta velocidade, causadas por políticas neoliberais e avanços tecnológicos que impactam não somente as esferas político-econômicas e sociais, num sentido mais amplo, como também as relações interpessoais e as questões de identidade. Em decorrência dos fluxos de migração, de informação e de comunicação, abrem-se novas possibilidades, ao mesmo tempo que surgem novas demandas. A comunicação globalizada – seja no âmbito pessoal, seja no contexto de trabalho ou de estudo – se dá, muitas vezes, em espaços multiculturais e/ou multilíngues, onde não raro os próprios sujeitos participantes são

plurilíngues. Diante dessas realidades complexas, indivíduos ou grupos são confrontados com a necessidade de ressituar-se e de repensar suas identidades. Criam-se, assim, complexos cenários de interação, o que também produz impacto nas condições e exigências do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras contemporâneo.

3.1 Competência simbólica

Aprendizes de LE se deparam hoje com realidades que demandam competências que vão além da negociação de significados linguísticos. Claire Kramsch (2006) associa o sucesso da comunicação na era global essencialmente ao uso de práticas semióticas que ajudem a entender intenções e comportamentos. Outro fator relevante para a construção e atribuição de sentidos é a consciência sobre a relação entre forças históricas e ideológicas e as desigualdades delas resultantes (KRAMSCH, 2006, p. 250). A pesquisadora afirma que, "para compreender os outros, é preciso compreender as lembranças que eles guardam do passado, suas projeções para o futuro e seus posicionamentos no presente; e também é preciso ter consciência de si mesmo/a sobre esses aspectos"[3] (KRAMSCH, 2006, p. 251).

Consequentemente, o ensino de línguas estrangeiras no mundo globalizado e conectado precisa ir além do trabalho com fenômenos linguísticos e aspectos culturais, sobretudo quando se trata de público adulto. Com vistas a isso, Kramsch (2006) sugere que, sem que se abra mão de competências comunicativas, se acresça uma dimensão simbólica ao ensino. A *competência simbólica*, termo cunhado pela pesquisadora (KRAMSCH, 2006), compreende a capacidade de interpretação e negociação de significados a partir da reflexão sobre aspectos extralinguísticos. Em outras palavras, aprender uma língua estrangeira hoje é mais do que saber expressar significados: também é necessário entender como os significados são construídos (KRAMSCH, 2006).

Isso significa que os aprendizes têm de ser incentivados a olhar para além das palavras, a perceber as intenções comunicativas que estão por trás de escolhas lexicais, a interpretar os significados linguísticos e simbólicos, a entender a forma como parte dos sentidos de um texto e a explorar suas diferentes camadas, sejam elas ideológicas, estéticas ou emocionais. Kramsch (2006) recomenda o uso de textos literários para capacitar os aprendizes a compreender e a lidar com a complexidade do mundo atual,

3 "*In order to understand others, we have to understand what they remember from the past, what they imagine and project onto the future, and how they position themselves in the present. And we have to understand the same things of ourselves.*"

uma vez que a literatura oferece múltiplas possibilidades de interpretação e, assim, constitui um espaço seguro para o agir simbólico. A autora defende essa utilização desde o nível inicial de aprendizagem. Textos literários apelam para o imaginário dos/das leitores/as e permitem que estes/as assumam diferentes perspectivas. Tal possibilidade pode ajudá-los/las a enfrentar uma realidade que está em permanente transformação e a lidar com as ambiguidades e contradições nela presentes. Por meio da literatura, indivíduos podem ser levados a rever suas crenças e atitudes e a explorar todo o potencial de construção de sentidos que a linguagem oferece (KRAMSCH, 2006, p. 251; KRAMSCH, 2011, p. 36-38).

3.2 Letramento crítico

Numa linha de argumentação parecida, o *letramento crítico* reivindica que o ensino-aprendizagem de línguas seja um espaço de formação cidadã, objetivando, em última instância, a transformação social em direção a um mundo mais justo.[4] Andréa M. de Almeida Mattos e Kátia Modesto Valério afirmam que, dentro dessa abordagem, um texto é compreendido "como um produto de forças ideológicas e sociopolíticas" (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 138). Isso significa que ele carrega marcas do contexto cultural, social e histórico no qual é produzido. No ensino pautado pelo letramento crítico é fundamental analisar as condições de produção do texto em questão – a construção de sentido se dá a partir da compreensão de como, por quê, para quem e com que objetivo o texto foi produzido. Portanto, não basta decodificar apenas a base linguística de um texto, é preciso levar em consideração que nele se refletem práticas discursivas de seu contexto de origem, além de reconhecer que os/as próprios/as leitores/as o interpretarão com base em sua visão de mundo. O letramento crítico visa levar os aprendizes à reflexão sobre sua própria posição social, "sendo o desenvolvimento da consciência crítica seu principal objetivo" (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 139).

Para alcançar os objetivos acima delineados, precisa-se de fontes que ofereçam certo potencial crítico e profundidade em seu conteúdo, materiais que não sejam representações de uma visão artificial da(s) cultura(s)-alvo. A seguir, será apresentada uma análise de textos contidos em métodos de alemão como LE de ampla difusão, sob o critério de sua autenticidade.

4 Para uma comparação sobre as convergências e divergências do ensino comunicativo e do letramento crítico, ver Mattos e Valério (2010).

4 Materiais autênticos em livros didáticos de alemão como LE

Em seu estudo, Andrade e Silva (2016) analisa os textos presentes em livros didáticos internacionais orientados pela abordagem comunicativa (nível A2), classificando-os segundo a tipologia mencionada acima (*textos autênticos*, *adaptados*, *semiautênticos* e *não autênticos*). Nos oito livros didáticos examinados por ela, a grande maioria dos textos pertence à categoria de semiautênticos. Textos autênticos ou adaptados são encontrados apenas ocasionalmente, enquanto textos não autênticos estão praticamente ausentes (ANDRADE E SILVA, 2016).[5] Em relação aos textos semiautênticos analisados qualitativamente (dos gêneros *entrevista* e *notícia de jornal*), a pesquisadora constata que o seu potencial didático fica aquém daquele de textos autênticos, já que, apesar de apresentarem certas características formais típicas desses gêneros textuais, o conteúdo geralmente se concentra em histórias de sucesso. Cria-se, assim, uma imagem idealizada de uma suposta cultura-alvo que não corresponde à realidade vivida pela maioria das pessoas naqueles países. Além disso, a falta de inserção em um contexto sociocultural real reduz as possibilidades de interação de professores/as e alunos/as com os textos, já que não permitem um engajamento crítico nos seus conteúdos. Dessa forma, os textos "não auxiliam a propiciar um espaço de crítica e reflexão, devido à sua temática trivial, ausência de contextualização e atmosfera positiva, e pelos mesmos motivos, não são capazes de propiciar o acesso do aluno às comunidades discursivas da cultura-alvo" (ANDRADE E SILVA, 2016, p. 131).

A carência de textos autênticos ou adaptados nos livros didáticos se deve, por um lado, a questões de ordem prática, como, por exemplo, à aquisição de direitos autorais, que pode revelar-se trabalhosa e cara para as editoras. Como a produção da maioria dos livros didáticos de alemão como LE destina-se à comercialização no mercado internacional, é preciso padronizar os conteúdos, a fim de evitar temas polêmicos – mais um argumento contra textos autênticos, porque seus conteúdos são construídos nos seus respectivos contextos de produção, o que torna o controle mais difícil. Por outro lado, a escassa presença desses textos em livros didáticos também se deve a sua complexidade linguística, uma vez que as estruturas neles presentes não são controláveis, portanto estão em contraste com o princípio da facilitação didática.[6] A preocupação com uma possível sobrecarga dos apren-

5 Cf. "Apêndice A" em Andrade e Silva (2016, p. 147-154).

6 Para uma discussão mais ampla sobre o conflito entre os discursos de autenticidade e de

dizes, sobretudo nos níveis mais básicos, leva autores/as de livros didáticos e professores/as a desistir de empregar textos autênticos, trocando-os por semiautênticos que apresentem um recorte mais restrito e controlável. Se por um lado isso pode facilitar o trabalho com esse material no que diz respeito ao planejamento por parte dos/das professores/as e à compreensão por parte dos/das alunos/as, por outro lado traz o risco de transformar a sala de aula em um ambiente estéril, no qual os aprendizes não são instigados a refletir sobre o(s) tema(s) tratado(s) e a posicionar-se em relação a ele(s), simplesmente pela falta de conteúdos significativos.

Contudo, existem também propostas alternativas. No contexto brasileiro recente, mais precisamente na primeira década do século XXI, surgiram dois materiais: um é a versão brasileira de *Blaue Blume* (EICHHEIM *et al.*, 2011), livro didático originalmente publicado pela editora Hueber na Alemanha, que desenvolve sua progressão quase exclusivamente a partir de textos autênticos.[7] O outro é o projeto *Alemão para brasileiros* (BOHUNOVSKY, 2011), cujo ponto de partida são relações históricas e culturais entre os países de língua alemã e o Brasil. Desenvolvido entre 2002 e 2007, o material consiste em três volumes não publicados. No primeiro volume, foram usados textos adaptados da coletânea *Um brasileiro em Berlim*, do escritor baiano João Ubaldo Ribeiro (RIBEIRO, 2011), complementados por textos autênticos de outros gêneros que possuem relação temática com o texto principal. Em ambos os casos, trata-se de materiais concebidos para iniciantes em alemão. O público-alvo são adultos que não tenham como objetivo preparar-se para uma estadia imediata em um dos países de língua alemã e cujo interesse em aprender o idioma vá além da pragmática do dia a dia. À parte a aprendizagem do alemão em si, visa-se a uma abordagem crítico-reflexiva na qual o/a aluno/a é considerado/a sujeito crítico e pensante. Levando em consideração que, nas aulas de alemão no Brasil, geralmente se lida com grupos homogêneos no que diz respeito à primeira língua (L1), os dois materiais trabalham com português na metalinguagem didática (por exemplo em enunciados e em explicações gramaticais) e como língua de mediação para discussões mais aprofundadas em sala de aula.

Certamente, nesses casos, não se trata de livros didáticos de ampla difusão, até mesmo por terem sido concebidos para um público-alvo bem específico. Porém, isso não invalida a proposta da inclusão de materiais autên-

facilitação, ver subcapítulo 1.5 em Andrade e Silva (2016, p. 77-85).

7 Para mais detalhes sobre o projeto de tradução e publicação, ver Oliveira (2006); sobre seu uso em contexto acadêmico no Brasil, cf. Subseção 4.5 em Herzig *et al.* (2015, p. 615-617).

ticos, uma vez que seu uso ou não em sala de aula pode ter um impacto na motivação dos/das alunos/as. Esse aspecto será discutido na próxima seção, bem como suas implicações para professores/as e alunos/as.

5 Motivação e outros desafios: materiais autênticos em sala de aula

A motivação depende de muitos fatores, tanto no que diz respeito a atitudes, objetivos e interesses quanto em relação às condições de ensino, ao planejamento das aulas e à sua realização em sala (RIEMER, 2010). Um desses fatores é a seleção dos materiais didáticos a serem usados no processo de ensino-aprendizagem. A utilização de materiais autênticos não é garantia de despertar o interesse dos/das alunos/as. Pelo contrário – estes/as podem se sentir desmotivados/as pela complexidade dos textos, sobretudo quando não estão acostumados/as a lidar com eles. Portanto, seu emprego requer um planejamento didático-metodológico cuidadoso.

Conforme se mencionou na seção anterior, é raro encontrar textos autênticos ou adaptados em livros didáticos de alemão como LE, salvo exceções. Porém, hoje em dia é mais fácil do que nunca ter acesso a esse tipo de material, via Internet, seja ele constituído de textos em sentido estrito ou de áudios, vídeos, figuras etc. A fácil e ampla disponibilidade tem também seu lado desvantajoso: a triagem e seleção de materiais adequados pode levar muito tempo. Para professores/as, esse "investimento" inicial pode valer mais a pena se houver uma perspectiva de aproveitamento mais recorrente do material. Isto quer dizer que o uso não depende exclusivamente da disposição e do engajamento pessoais de professores/as, senão também das condições de trabalho em que atuam.

Muitas vezes, a seleção de materiais complementares é pautada por um enfoque exclusivamente linguístico, medindo-se sua utilidade funcional pela presença de determinadas estruturas gramaticais. Para explorar todo o potencial de textos autênticos no âmbito de um ensino orientado pelo letramento crítico, em primeiro lugar é preciso mudar esse olhar viciado sobre os textos. Isso não quer dizer que não se possa aproveitar também as estruturas linguísticas presentes em determinado texto, mas olhar apenas para seus fenômenos linguísticos significa enxergar somente a ponta do *iceberg* e subaproveitar as demais camadas que ele oferece. Materiais autênticos podem ser ricas fontes de dados socioculturais. Seu uso criterioso e bem ponderado em sala de aula contribui para processos de reflexão crítica e para o desenvol-

vimento da capacidade de posicionar-se em relação a conteúdos complexos ou controversos. Um possível critério de seleção do texto seria seu perfil temático, podendo ele ter uma relação com o tema geral abordado na aula, com o perfil do público-alvo e/ou com seus interesses específicos. Pode também ser um tema de grande atualidade e/ou relevância cultural/histórica. É o/a próprio/a professor/a quem consegue avaliar melhor os interesses e as necessidades de seus/suas alunos/as no contexto institucional em que atua. Assim, ele/ela pode fazer escolhas competentes e didatizar o material, de acordo com as condições específicas com que se depara.

Diferentemente de textos semiautênticos ou não autênticos, materiais autênticos apresentam tanto estruturas gramaticais quanto léxico não controláveis, os quais, muitas vezes, vão além dos conhecimentos linguísticos dos aprendizes. Para lidar com esse elevado grau de complexidade, é importante definir claramente o(s) objetivo(s) de ensino-aprendizagem e deixá-los transparentes para os/as alunos/as. Deve-se conscientizá-los/las de que existem diferentes modalidades de leitura e compreensão, e que uma leitura pode ser bem-sucedida mesmo que não se entenda (grande) parte do texto. Dependendo do objetivo estabelecido, uma leitura/compreensão parcial pode ser igualmente válida – algo que inconscientemente aceitamos como natural na L1 (por exemplo, quando lemos apenas as manchetes de um jornal, para termos uma ideia geral sobre os acontecimentos do dia ou quando fazemos uma leitura superficial de um texto para saber se seu conteúdo nos interessa). Muitos aprendizes, porém, têm dificuldades de transferir essas práticas para a LE, em parte talvez porque lhes falta a experiência com diferentes estilos de leitura na própria LE ou porque não se dão conta de sua existência. Por isso, o trabalho com estratégias e técnicas de leitura/compreensão e a conscientização sobre seu uso são vitais quando se usam materiais autênticos.[8] Operacionalizar o processo de recepção e construção de sentidos significa definir: 1) aonde os aprendizes devem chegar (*objetivos*); 2) como eles devem ler (*estilo*); 3) o que devem fazer durante o processo (*técnicas*); e 4) quais são os passos para alcançarem os resultados esperados (*estratégias*).

Dada a complexidade dos materiais autênticos, é natural que surjam momentos de frustração entre os aprendizes. A experiência de estranhamento, de não compreensão ou até mesmo a sensação de sobrecarga fazem parte do processo. Reconhecer e aceitar isso é um passo importante

8 Para uma introdução geral sobre estratégias de aprendizagem, ver Neuner-Anfindsen (2012); sobre o processo de conscientização dos aprendizes, ver Haukås (2012); especificamente sobre compreensão escrita e compreensão oral/audiovisual, cf. Lutjeharms (2016) e Badstübner-Kizik (2016), respectivamente.

em direção a uma visão de ensino-aprendizagem mais próxima de situações reais de uso da língua. Na LE, independentemente do nível de proficiência, é normal deparar-se com obstáculos ou sentir limitações, sejam eles de natureza linguística, pragmática ou cultural. Um ensino voltado para adultos não deveria ocultar ou evitar as diferentes dimensões de complexidade, e sim refletir sobre elas e buscar meios para torná-las acessíveis. Conscientizar os aprendizes disso e treinar estratégias que os ajudem a lidar com fontes originais significa prepará-los melhor para situações de contato com a língua fora do ambiente de ensino-aprendizagem, ou seja, contribuir para que se tornem mais autônomos.

O uso de materiais autênticos permite que se adote uma abordagem em que o/a aluno/a é tratado como indivíduo holístico, considerando-se o todo de sua personalidade, suas habilidades e competências, seus interesses e conhecimentos, suas opiniões e experiências, sem reduzi-lo exclusivamente à sua situação de aprendiz e às "limitações" que ele/ela possa ter na LE. Dessa forma, a aprendizagem de língua pode colaborar para o seu desenvolvimento pessoal e para a formação da sua identidade.

Contudo, para possibilitar que o/a aluno/a se posicione em relação aos conteúdos abrangidos, bem como favorecer uma real troca de ideias entre todos/as os/as participantes em sala de aula, pode ser necessário recorrer à L1 dos aprendizes, sobretudo nos níveis iniciais. O mesmo vale para as metarreflexões sobre o processo e os objetivos de aprendizagem, as quais são importantes para evidenciar os progressos realizados. Em particular quando se trabalha com a compreensão parcial de textos, as fases de reflexão são essenciais, para que os/as alunos/as não tenham a impressão de que o texto não foi devidamente explorado e para que se conscientizem de que é, sim, possível tirar proveito de leituras globais ou seletivas sem trabalhar o texto em sua íntegra. Afinal, não entender tudo não significa não ter entendido nada.

O desafio para o/a professor/a é avaliar a necessidade e a extensão do emprego da L1 de acordo com o nível de seus/suas alunos/as e com o tipo de atividade. Se, por um lado, a L1 permite abordagens temáticas de maior profundidade e, dessa forma, leva em consideração a própria complexidade dos sujeitos envolvidos, por outro lado, o objetivo da aula é aprender a LE, portanto o uso da língua-alvo deve ser incentivado na medida do possível. O/A professor/a precisa buscar equilíbrio entre os dois lados, o que demanda uma atitude consciente, para evitar cair em automatismos. Conforme os aprendizes avançam no estudo da LE, a L1 pode gradativamente ser substituída pela língua-alvo.

Podemos concluir que o uso de materiais autênticos em sala de aula coloca desafios tanto para alunos/as quanto para professores/as, ao mesmo tempo que oferece um grande potencial para aprendizagem, reflexão e interação.

6 Na prática: princípios básicos e algumas dicas

Tendo-se em vista a variedade dos contextos de ensino de alemão no Brasil, com seus respectivos públicos-alvo, em vez de apresentar exemplos específicos de textos autênticos com propostas de didatização, considera-se mais produtivo discutir princípios fundamentais de seu uso e fornecer dicas práticas que podem facilitar o trabalho.

Apesar das diferenças regionais e institucionais supracitadas, podemos constatar que a maior parte dos aprendizes brasileiros de alemão encontra-se nos níveis iniciais. Um argumento muito comum contra o emprego de materiais autênticos com o público iniciante tem por base o receio de sobrecarregá-lo devido à complexidade que eles apresentam. Essa postura, por um lado, desconsidera a existência de gêneros textuais naturalmente mais simples e, por outro lado, não leva em consideração que existe diferença entre recepção e produção. Partindo-se do pressuposto de que aprendizes adultos mobilizam diferentes conhecimentos e estratégias, a clara distinção entre recepção e produção permite trabalhar com textos de maior complexidade, sem esperar que os aprendizes consigam entendê-los em sua totalidade ou que produzam textos semelhantes ou, ainda, que se manifestem sobre eles exclusivamente na língua-alvo. Nesse cenário, é preciso admitir a L1 dos aprendizes como meio de comunicação legítimo em sala de aula, valorizando-se o fato de que, no contexto brasileiro, geralmente lidamos com grupos cuja totalidade ou grande maioria possui a mesma L1.

Para começar, podem-se usar gêneros textuais mais simples, tais como anúncios, placas ou formulários.[9] São linguisticamente acessíveis e possibilitam explorar conteúdos básicos, como informações pessoais, horários, dias da semana etc. Além disso, também contêm informações culturais relevantes e podem suscitar discussões produtivas. Uma abordagem possível seria propor a comparação entre exemplos de determinado gênero textual dos países de língua alemã e do Brasil em termos de forma, função e conteúdo. A estrutura dos textos e o vocabulário podem trazer à tona questões históricas,

9 Para uma sistematização de gêneros textuais em alemão, com suas características linguísticas e possibilidades de uso didático, consultar Fandrych; Thurmair (2011).

sociopolíticas e/ou culturais, tais como: por que no campo destinado ao endereço em formulários escritos em língua alemã se costuma dizer "*Wohnort*", e não "*Stadt*"?; por que em placas com o horário de funcionamento de supermercados alemães não aparece o domingo?; por que em obituários alemães não há informações sobre o velório?

Permitir e incentivar esses questionamentos em sala de aula significa entregar parte do nosso "controle" sobre o rumo da aula, redefinindo, desse modo, os papéis de professores/as e alunos/as no processo de ensino-aprendizagem. Os estímulos não precisam necessariamente partir do/da professor/a, do mesmo modo que ele/ela não precisa (nem pode) ter resposta para tudo. Assim, a sala de aula se torna um espaço democrático e dinâmico de troca de ideias, onde todos/as se engajam na busca de conhecimento e compreensão.

Um fator que não se deve subestimar é o tempo que o/a docente leva para encontrar e didatizar um material apropriado. Sem dúvida, trata-se de um processo trabalhoso. Uma dica prática que pode facilitar ao menos o primeiro passo no processo de trabalho é desenvolver uma postura atenta no cotidiano – na medida do possível e sem exageros –, com vistas a identificar materiais potencialmente interessantes, seja em leituras na Internet, seja em revistas e jornais impressos, seja ouvindo *podcasts* ou músicas, assistindo a filmes ou vídeos, lendo livros etc. A criação de um banco de materiais digital e/ou físico é um bom ponto de partida, podendo ele ser individual ou compartilhado entre colegas que atuam no mesmo contexto. A disposição dos/das próprios/as professores/as para atualizarem-se regularmente sobre temáticas de relevância sociocultural e sobre manifestações artísticas, bem como a capacidade analítico-reflexiva para avaliação de diferentes fontes são exigências básicas no âmbito de um ensino de LE comprometido com a formação de cidadãos/ãs críticos/as.

Para quem quiser se inspirar, recomenda-se o livro didático *Blaue Blume* (EICHHEIM *et al.*, 2011) – mencionado na Seção 4 deste capítulo. Apesar de certo envelhecimento de alguns textos que o integram, o livro pode servir de modelo para o trabalho com textos autênticos desde o nível básico de ensino de alemão, já que ele reúne inúmeras propostas didáticas envolvendo uma grande variedade de gêneros textuais e diferentes estratégias e técnicas de leitura.

À parte os livros didáticos em sentido estrito, existe uma série de outros materiais recentes com propostas para o trabalho com textos literários que levam em consideração suas qualidades estéticas e a multiplicidade

de sentidos. Vale destacar algumas publicações. Uma delas é a edição temática "Fremdsprache Literatur" da revista *Fremdsprache Deutsch*, na qual os organizadores Renate Riedner e Michael Dobstadt (2011) reúnem diferentes abordagens que mostram como a literatura pode ter um papel de destaque na aula de LE. Os artigos desse número da revista apresentam exemplos didáticos que envolvem múltiplos gêneros literários e que se dirigem a diversos públicos. Outra obra pertinente é *Zwischendurch mal… Gedichte*, de Rainer Wicke (2012), que, por sua vez, se concentra na poesia. O livro reúne 19 poemas dos séculos XIX e XX, acompanhados por materiais complementares e tarefas para os aprendizes. Os textos são divididos em três níveis de dificuldade e podem ser explorados a partir do nível A1. Já o livro *Literatur Lesen Lernen: Lesewerkstatt Deutsch 2*, de Nikolaus Euba e Chantelle Warner (2017), se dirige a alunos/as com níveis mais avançados de alemão (a partir de B2). Apresenta uma seleção de textos de diversos gêneros literários (trechos de romances, contos, quadrinhos, poemas, entre outros) com propostas didáticas cujo foco é a exploração da literariedade. O material é fundamentado na abordagem linguístico-literária (*literarische Spracharbeit*), que visa sensibilizar os aprendizes para a percepção da forma de enunciação, ou seja, o foco é direcionado sobre *como* um conteúdo é exprimido, e não meramente sobre *o que* é dito, para conscientizá-los de como funcionam os processos de significação (EUBA; WARNER, 2017).

Para aqueles que desejarem maior autonomia na escolha de textos para as aulas, porém não tenham uma biblioteca com obras em alemão por perto, a Internet oferece várias possibilidades de acesso a literatura no original. Textos literários em língua alemã cujos/as autores/as faleceram há mais de 70 anos passam ao domínio público e estão disponíveis no portal do *Projekt Gutenberg-DE*[10]. O Goethe-Institut, por sua vez, oferece o sistema *Onleihe*[11], uma biblioteca digital que dá acesso a milhares de livros, revistas, áudios e vídeos do acervo, que podem ser emprestados *online*. Existe também o *site vorleser.net*[12], cujo acesso é gratuito e que disponibiliza audiolivros junto com os textos em ".pdf".[13]

Materiais já didatizados podem ser um bom ponto de partida para um trabalho mais sistemático e consciente com textos autênticos. Conforme o/a professor/a ganha experiência, certamente passa a sentir-se mais en-

10 Disponível em: http://www.gutenberg.org/wiki/DE_Hauptseite. Acesso em: 28 fev. 2020.
11 Disponível em: http://onleihe.de/goethe-institut. Acesso em: 28 fev. 2020.
12 Disponível em: http://vorleser.net. Acesso em: 28 fev. 2020.
13 Outras sugestões de *sites* interessantes e propostas específicas sobre o trabalho integrado com textos literários na Internet encontram-se em Neidlinger e Pasewalck (2011).

corajado/a a elaborar propostas a partir de materiais escolhidos por ele/ela mesmo/a. Afinal, o/a docente é quem conhece melhor o perfil de seus/suas alunos/as, sendo, portanto, o/a mais apto/a a desenvolver propostas adequadas, de acordo com seus objetivos de ensino-aprendizagem e os interesses dos aprendizes.

Considerações finais

Mesmo no mundo globalizado e conectado, onde um clique pode tanto nos levar a encontros com falantes de outras línguas como dar acesso aos mais variados tipos de fontes, para muitos aprendizes brasileiros o contato com o idioma alemão fora da sala de aula não é algo corriqueiro. Métodos de alemão como LE costumam apresentar uma "realidade" envernizada ou até distorcida, que é representada, não raro, com fotos de pessoas "bonitas" e sorridentes, e com histórias de sucesso, visando construir imagens positivas sobre a vida nos países de língua alemã e sugerindo, em último caso, que a aprendizagem de alemão como LE possa contribuir para o sucesso na vida dos próprios aprendizes (ANDRADE E SILVA, 2016, p. 131). No entanto, o cenário no qual se dá a comunicação hoje em dia é mais complexo, contraditório e conflitante do que isso. Kramsch (2014, p. 301) constata a necessidade de incentivar professores/as de LE a darem mais espaço à consciência metalinguística e à reflexão metapragmática em sala de aula, para que os aprendizes ampliem suas visões sobre as diferentes camadas de linguagem e práticas de significação, cada vez mais complexas e híbridas nos tempos de hoje.

Sendo o Brasil um país geograficamente distante dos países de língua alemã, materiais autênticos são um caminho para possibilitar o acesso de nossos aprendizes a representações diferenciadas da(s) cultura(s)-alvo, a comunidades discursivas nela(s) existentes e também a uma diversidade de formas de expressão que vai além dos padrões normativos.

Não seria uma proposta realista – nem mesmo é a intenção deste capítulo – defender o abandono total de livros didáticos comerciais. Contudo, é imprescindível analisar criticamente seus conteúdos e suas promessas de uma suposta "autenticidade". Uma olhada na lista de referências bibliográficas desses materiais pode ser um primeiro passo. O alemão é considerado como uma língua difícil por muitos dos aprendizes brasileiros. Reconhecer esse fato, porém – por mais que se trate de uma presunção subjetiva –, não pode nos levar a uma simplificação dos conteúdos a ponto de sobrarem apenas representações superficiais e/ou artificiais da língua e de suas culturas. Facilitar o

processo de aprendizagem significa proporcionar aos/às alunos/as ferramentas que possibilitem sua interação com fontes que retratem o mundo em sua complexidade, tanto em termos de conteúdo quanto em termos linguísticos.

Nesse sentido, o uso complementar de materiais autênticos pode ajudar a preencher uma lacuna inerente à maioria dos métodos convencionais, notadamente nos níveis mais básicos. O valor de um material em determinado cenário didático se constrói também pela aplicação que dele se faz. Assim, o emprego de textos autênticos não garante, por si só, um ensino-aprendizagem comprometido com a formação de cidadãos/ãs críticos/as, reflexivos/as e capazes de interagir com a realidade exterior à sala de aula. Isso depende tanto da escolha do material, que sempre representa um recorte que oculta outras vozes, quanto dos objetivos e da proposta de trabalho, que necessariamente privilegiarão determinados aspectos em detrimento de outros.

Isso implica redefinir a posição do/da professor/a no cenário de ensino-aprendizagem, conferindo-lhe mais responsabilidade e, ao mesmo tempo, mais independência em relação ao livro didático tradicional. Por um lado, exige um maior investimento na seleção e preparação dos materiais de ensino, o que demanda consciência sobre as decisões tomadas nesse processo e sobre as consequências que elas têm para a aula. Por outro lado, fortalece o papel do/da docente em sala de aula, não como detentor/a de conhecimento exclusivo, mas como facilitador/a do processo e mediador/a entre materiais e aprendizes.

Em busca de um ensino-aprendizagem de LE à altura das exigências do mundo em que vivemos, não podemos nos esquivar da complexidade, das contradições e das ambiguidades existentes. Tentar entendê-las e aprender a posicionar-se em relação a elas são requisitos fundamentais e de inestimável valor nos tempos da "pós-verdade" e das *fake news*. Nesse sentido, um ensino-aprendizagem de línguas comprometido com esses objetivos pode, em última instância, contribuir para a construção de sociedades mais esclarecidas, solidárias e pacíficas.

Referências

ANDRADE E SILVA, Mariana K. *Textos autênticos, adaptados e semi-autênticos no ensino de alemão como língua estrangeira*: reflexões sob a perspectiva da pedagogia pós-método e da aprendizagem como participação. 2016. 166 p. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Alemã) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2016. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/dis-

poniveis/8/8144/tde-01032016-143905/publico/2016_MarianaKuntzDeAndradeESilva_VCorr.pdf. Acesso em: 28 fev. 2020.

ANDRADE E SILVA, Mariana K. Autenticidade de materiais e ensino de línguas estrangeiras. *Pandaemonium Germanicum*, v. 20, n. 31, p. 1-29, ago. 2017. Disponível em: http://dx.doi.org/10.11606/1982-883720311. Acesso em: 28 fev. 2020.

BADSTÜBNER-KIZIK, Camilla. Hör- und Hör-Sehverstehen. *In*: BURWITZ-MELZER, Eva *et al.* (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Auflage. Tübingen: A. Francke, 2016. S. 93-97.

BOHUNOVSKY, Ruth. Alemão para brasileiros: projeto, produção e avaliação de um livro didático nacional. *In*: _____ (Org.). *Ensinar alemão no Brasil*: contextos e conteúdos. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 83-98.

EDELHOFF, Christoph (Hrsg.). *Authentische Texte im Deutschunterricht*: Einführung und Unterrichtsmodelle. München: Hueber, 1985.

EICHHEIM, Hubert *et al*. *Blaue Blume*: Deutsch als Fremdsprache. Livro do curso. Tradução: Paulo Oliveira; Susana Kampff Lages. 2. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 2011.

EUBA, Nikolaus; WARNER, Chantelle. *Literatur Lesen Lernen*. Lesewerkstatt Deutsch 2. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2017.

FANDRYCH, Christian; THURMAIR, Maria. *Textsorten im Deutschen*: Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht. Tübingen: Stauffenburg, 2011.

HAUKÅS, Åsta. Gewusst wie!: Die zentrale Rolle der Bewusstmachung. *Fremdsprache Deutsch: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, Ismaning, N. 46, S. 23-26, 2012.

HERZIG, Katharina *et al*. Zielgruppenorientierung zwischen Standardisierung und Differenzierung: DaF an lateinamerikanischen Hochschulen. *Info DaF*, München, 42. Jahrgang, Nr. 6, S. 591-627, Dez. 2015. Disponível em: http://www.daf.de/contents/InfoDaF_2015_Heft_6.htm. Acesso em: 28 fev. 2020.

KRAMSCH, Claire. From Communicative Competence to Symbolic Competence. *The Modern Language Journal*, v. 90, n. 2, p. 249-252, 1 jun. 2006. Disponível em: http://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00395_3.x. Acesso em: 26 fev. 2020.

_____. Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. *Fremdsprache Deutsch: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, Ismaning, Nr. 44, S. 35-40, 2011.

_____. Teaching Foreign Languages in an Era of Globalization: Introduction. *The Modern Language Journal*, v. 98, n. 1, p. 296-311, Feb. 2014. Disponível em: http://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2014.12057.x. Acesso em: 26 fev. 2020.

LUTJEHARMS, Madeline. Leseverstehen. *In*: BURWITZ-MELZER, Eva *et al.* (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Auflage. Tübingen: A. Francke, 2016. S. 97-102.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida; VALÉRIO, Kátia Modesto. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, jan. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n1/08.pdf. Acesso em: 26 fev. 2020.

NEIDLINGER, Dieter; PASEWALCK, Silke. Literatur im Netz: Didaktisierungsbeispiele für den Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, Ismaning, Nr. 44, S. 47-52, 2011.

NEUNER-ANFINDSEN, Stefanie. Lernstrategien Schritt für Schritt aufbauen. *Fremdsprache Deutsch: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, Ismaning, Nr. 46, S. 11-17, 2012.

OLIVEIRA, Paulo. À procura da Flor Azul no ensino da língua alemã. Versão brasileira de *Blaue Blume* pela Editora da Unicamp: motivação e perspectivas. *Projekt: Revista dos Professores de Alemão no Brasil*, São Paulo, n. 44, p. 13-23, jul. 2006.

RIBEIRO, João Ubaldo. *Um brasileiro em Berlim*. Organização: Ray-Güde Mertin. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

RIEDNER, Renate. Authentizität in der Fremdsprachendidaktik: kritische Anmerkungen zu einem problematischen Konzept. *Deutsch als Fremdsprache: Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache*, Berlin, 55. Jahrgang, Nr. 1, S. 34-43, Mär. 2018.

RIEDNER, Renate; DOBSTADT, Michael (Hrsg.). Themenheft: Fremdsprache Literatur. *Fremdsprache Deutsch: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, Ismaning, Nr. 44, 2011.

RIEMER, Claudia. Motivierung. *In*: KRUMM, Hans-Jürgen *et al.* (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*: Ein internationales Handbuch. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft/HSK 35.2. Berlin; New York: de Gruyter, 2010. S. 1152-1157.

WICKE, Rainer E. *Zwischendurch mal… Gedichte*. Ismaning: Hueber, 2012.

"Alemão para brasileiros com João Ubaldo Ribeiro em Berlim": uma revisitação ampliada

Catarina Portinho-Nauiack

1 Introdução

O presente capítulo tem como objetivo apresentar uma versão resumida em língua portuguesa da minha dissertação de mestrado, intitulada *Ein Brasilianer im Lehrwerk: Kulturbezogene Analyse von Aspekten eines brasilianischen Lehrwerks für Deutsch als Fremdsprache* [*Um brasileiro no livro didático: análise de aspectos culturais de um livro didático brasileiro de alemão como língua estrangeira*] (PORTINHO-NAUIACK, 2011).

O convite para escrever sobre minha pesquisa de mestrado neste livro aconteceu depois de minha efetivação como professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR), no Setor de Educação, responsável pelas disciplinas de metodologia e práticas de ensino (estágios obrigatórios) para o Curso de Letras Alemão. Então, é a partir dessa perspectiva que releio meu trabalho, praticamente dez anos após ter ingressado na primeira turma do Programa de Mestrado Bilateral entre a Universidade Federal do Paraná e a Universidade de Leipzig.

Na dissertação de mestrado, discuti diferentes conceitos e termos que embasaram a análise teórica do material selecionado, qual seja: o livro didático *Alemão para brasileiros com João Ubaldo Ribeiro em Berlim*, de Ruth Bohunovsky (2009), mais especificamente, uma de suas lições. Para a elaboração deste capítulo, selecionei apenas alguns conceitos centrais daquele trabalho para uma breve ilustração, quais sejam: *cultura*, *livro didático* e *estereótipo*. Explicarei a metodologia utilizada e tecerei uma revisão crítica da análise da lição selecionada do referido livro didático, análise esta realizada a partir de um rol de perguntas.

Atualmente, o debate sobre a aplicabilidade do livro didático no contexto de ensino de língua estrangeira (LE) parece estar resolvido. Mesmo com a inundação tecnológica das últimas décadas, o livro didático não perdeu seu lugar de destaque. Talvez – e somente talvez – ele divida o palco com outras ferramentas e outros elementos pedagógicos, porém o fazer pedagógico está centrado ou fortemente apoiado no livro didático. Podemos perceber que ele é objeto de constante interesse por parte dos professores em congressos e eventos específicos, voltados para o público docente, seja em palestras com temáticas correlatas, seja nos estandes das editoras.

2 Fundamentação teórica

Em alemão, os termos *Lehrwerk* ("livro didático") e *Lehrmaterial* ("material didático") talvez indiquem mais explicitamente uma diferenciação conceitual que há entre ambos do que no português brasileiro, em que o termo genérico *material didático* é usado frequentemente como sinônimo de *livro didático*. O livro didático (*Lehrwerk*) prevê uma oferta de conteúdos e sua respectiva organização e progressão. Com frequência, os livros didáticos (doravante LDs) influenciam, quando não determinam, a aula de língua estrangeira. O material didático (*Lehrmaterialien*), por sua vez, corresponde ao material de apoio e/ou complementação ao currículo proposto, sendo geralmente providenciado ou elaborado pelo próprio professor (KRUMM; OHMS-DUSZENKO, 2001, p. 1029).

LDs internacionais são amplamente usados nas aulas de alemão no Brasil, com frequência considerados como um selo de garantia para o sucesso da aprendizagem. Outra possibilidade é a regionalização de alguns títulos, o que, para o público brasileiro, tende a significar um glossário bilíngue, sem levar em conta alterações e/ou adaptações didático-metodológicas (UPHOFF, 2009). A terceira opção é a produção de LDs nacionais. Os LDs são produzidos no país onde serão utilizados e para seu público interno. Geralmente, em países onde a língua alemã é disciplina curricular escolar, como na Grã-Bretanha e nos países escandinavos, há uma oferta de diferentes livros nacionais de alemão como LE (BOHUNOVSKY, 2011). Também podemos traçar um paralelo com o inglês curricular no Brasil, idioma para o qual se emprega uma vasta produção de livros didáticos e apostilas nacionais nas escolas. Uma motivação específica dos LDs nacionais pode ser contemplar aspectos didáticos, assim como aspectos culturais e linguísticos, por contraste ou em paralelo, pertinentes à(s) comunidade(s) em questão.

Como indicado anteriormente, no contexto brasileiro, as aulas de língua alemã, sejam em cursos de idiomas, sejam em escolas regulares, utilizam, em sua grande maioria, LDs internacionais. Importante observar que, com raras exceções, os mesmos LDs importados adotados no Brasil são utilizados em contexto de imersão na língua-alvo, ou seja, o brasileiro aprende alemão com o mesmo LD que um imigrante que está morando num país de língua alemã. Considerando-se que as diferenças entre os contextos de aprendizagem são substanciais, então por que usar o mesmo material em ambientes tão díspares?

Uma possível resposta seria a falta de opções de LDs nacionais para o contexto brasileiro, o que provavelmente se deve, entre outros motivos, à falta de interesse por parte das nossas editoras e/ou à concorrência com casas editoriais europeias. Na época em que realizei a pesquisa, o LD analisado[1] foi vendido para uma editora brasileira que, infelizmente, não chegou a publicá-lo. Contudo, o número de aprendizes de alemão no Brasil,[2] apesar de representar um percentual pequeno em relação ao de estudantes dessa língua no mundo, demanda uma quantidade de exemplares de LDs que é considerável para as editoras de países germânicos.

Nas últimas décadas, diversos pesquisadores ao redor do mundo se ocuparam dos LDs como objeto de pesquisa, sob diversos recortes e com ampla variedade metodológica de análise. Neste capítulo, apresentarei somente a metodologia utilizada em meu projeto de mestrado. Essa metodologia pode ser subdivida em duas: a) catálogos de critérios; e b) rol de perguntas. Tradicionalmente, os catálogos de critérios, por um lado, apresentam-se como ferramenta transparente para análise de LDs (UCHARIM, 2009, p. 152). Por outro lado, "eles se tornam rapidamente cânones, pretendem objetividade, são estáticos e projetam uma pretensão de autoridade científica"[3] (KAST; NEUNER, 1994, p. 100). Já o rol de perguntas se apresenta como uma metodologia de análise cujo posicionamento teórico é mais transparente e permite analisar o conteúdo de forma detalhada e precisa, ao mesmo tempo que dificulta a comparação entre diferentes pesquisas.

1 Agradeço à profa. dra. Ruth Bohunovsky, por permitir que a minha pesquisa analisasse seu livro didático e por disponibilizar integralmente o material a ser publicado.

2 Sobre dados atuais do ensino de alemão no Brasil, ver o capítulo "Alemão como oportunidade: formação, qualificação e desenvolvimento profissional de graduados em Letras Alemão no Brasil", de Paul Voerkel, neste livro.

3 No original: "*Sie werden schnell kanonisch, gaukeln Objektivität vor, sind statisch, erheben den Anspruch auf wissenschaftliche Autorität.*" Neste capítulo, todas as citações em português de textos originalmente publicados em língua estrangeira foram traduzidos por Catarina Portinho-Nauiack, salvo menção em contrário.

A fim de elaborar as perguntas que estruturaram minha análise do LD selecionado, foi necessário fazer um percurso pela discussão teórica – em certo sentido, filosófica – sobre temas abstratos como *cultura*, *verdade*, *identidade* e *realidade*. A cultura não é um objeto que pode ser tocado, mas é um conceito estabelecido linguisticamente.[4] Claus Altmayer também escreve sobre a interpretação do mundo:

> Nós não "criamos" o mundo individualmente (como pensa o construtivismo radical), mas o interpretamos, isto é, nós atribuímos determinado significado ao mundo ao nosso redor, às pessoas que encontramos, às situações em que nos encontramos, às nossas próprias ações e às ações dos outros, e tudo o que nos encontra é real apenas para nós, na mesma proporção em que podemos lhe atribuir significados. […] Em minha atribuição de significado, recorro ao padrão de conhecimento socialmente mediado disponível para mim, que na pesquisa social qualitativa é chamado de "padrão de interpretação". Precisamente porque, por um lado, embora eu, individualmente, torne meu mundo significativo para mim, por outro, recorro a padrões que apresentam conhecimento socialmente partilhado ou comunitário […].[5] (ALTMAYER, 2008b, p. 4)

Se esses conceitos teóricos são controversos tanto na discussão acadêmica quanto no cotidiano das pessoas, trazê-los para as aulas de língua estrangeira requer preparo por parte do professor, pois devemos considerar o *paradoxo insolúvel do conceito de cultura*: no meio da cultura, que é entendida como uma substância, está a intercultura, que é vista como um processo (LEGGEWIE; ZIFONUN, 2010, p. 15).

Para esta discussão, iniciamos com a seguinte diferenciação do conceito de *cultura* em três grandes vertentes, conforme propõem Claus Leggewie e Darius Zifonun (2010):

4 Ver Lothar Bredella (1999, p. 86-87).

5 No original: "*Wir 'schaffen' die Welt nicht individuell (wie der Radikale Konstruktivismus meint), sondern wir deuten sie, d.h. wir schreiben der uns umgebenden Welt, den Mensch, denen wir begegnen, den Situationen, in denen wir uns befinden, unserem eigenen Handeln und dem Handeln anderer jeweils eine bestimmte Bedeutung zu, und all das, was uns begegnet, ist auch nur in dem Maß wirklich für uns, wie wir ihm Bedeutungen zuschreiben können. […] Ich greife bei meiner Bedeutungszuschreibung auf die mir verfügbaren musterhaften sozial vermittelten Wissensbestände zurück, die in der qualitativen Sozialforschung als 'Deutungsmuster' bezeichnet werden. Gerade dadurch aber, dass ich zwar einerseits individuell meine Welt für mich bedeutsam mache, dass ich dabei aber andererseits auf Muster zurückgreife, die sozial geteiltes oder gemeinsames Wissen darstellt […].*"

a) *cultura como um catálogo de valores*;
b) *reconhecimento da existência de diferentes e diversificados grupos culturais*, estes entendidos e vistos como grupos separados;
c) a chamada *comunicação intercultural*, segundo a qual é por meio do contato (comunicação) entre pessoas de culturas diferentes que as fronteiras culturais próprias são ativadas.

Altmayer, por sua vez, traz as seguintes definições de *cultura*, que se referem mais especificamente ao contexto do debate de alemão como LE: a primeira definição entende *cultura* sob uma perspectiva tradicional, na qual o termo está vinculado a produtos culturais tradicionais ou clássicos, principalmente como obras de arte, filosofia, literatura e música (ALTMAYER, 2008a, p. 124). A segunda definição fala de cultura no plural, ou seja, *cultura* está relacionada a uma comunidade de pessoas mais ou menos fechada e, geralmente, definida étnica ou nacionalmente (ALTMAYER, 2008a, p. 125). A terceira e última definição do conceito de *cultura* está muito mais ligada às atribuições de significados compreensíveis do que ao comportamento observável das pessoas (ALTMAYER, 2008a, p. 126).

Desenvolvendo um pouco mais o conceito de *cultura*, chegamos à *interculturalidade*, que pode ser entendida como formas de interação entre as pessoas que requerem a consideração de novas perspectivas. A esse respeito, Ortrud Gutjahr observa:

> Interculturalidade […] não significa interação entre culturas em termos de intercâmbio de cada repertório cultural, mas visa a um campo intermediário, que surge na troca entre as culturas como um espaço de novos conhecimentos e só se torna possível pela identificação mútua de diferenciação.[6] (GUTJAHR, 2002, p. 353)

Para complementar a reflexão sobre cultura e interculturalidade, faz-se necessário também repensar a questão da construção identitária. Perguntas como "Quem sou eu?" e "Quem somos nós?", por mais que não estejam explícitas em um LD, sempre permeiam o processo de aprendizagem, seja ele de língua estrangeira ou não, pois: "Vivemos, na verdade, uma época em que uma questão de identidade já não pode ser aplicada como algo pacífico. As

6 No original: "*Interkulturalität meint also nicht Interaktion zwischen Kulturen im Sinne eines Austauschs von je kulturell Eigenem, sondern zielt auf ein intermediäres Feld, das sich im Austausch der Kulturen als Gebiet eines neuen Wissens herausbildet und erst dadurch wechselseitige Differenzidentifikation ermöglicht.*"

identidades estão cada vez mais sendo percebidas como precárias e mutáveis, suscetíveis à renegociação constante […]" (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69).

No complexo processo de construção identitária, o estereótipo pode ser uma ferramenta para significar um mundo cada vez mais globalizado e conectado, por ser uma grande generalização sobre algo desconhecido (ou distante). Nesse sentido, a noção deste conceito pode ser considerada uma tentativa de relacionar-se com esse estranho que se aproxima. O perigo está em julgar pessoas com base em rotulagens (STROINSKA, 1998, p. 44). Para a análise proposta em minha pesquisa de mestrado, foi importante diferenciar também o autoestereótipo, que se refere ao estereótipo que se tem sobre si e/ou sua própria cultura, e o heteroestereótipo, que diz respeito a grupos/indivíduos que sejam de contextos culturais diferentes daqueles dos interlocutores (ARRAS, 1998, p. 163).

Para que fosse possível analisar aspectos culturais no LD selecionado, foi necessário um percurso teórico que abarcasse diferentes conceitos que foram utilizados no rol de perguntas.

3 A abordagem da aprendizagem cultural[7]

Posicionando-se contra a abordagem intercultural[8], Altmayer (2008b), ao debruçar-se sobre a base teórica que ele questiona, descreve criticamente cinco premissas da interculturalidade, a saber:

a) O ensino de línguas estrangeiras é entendido como um encontro entre diferentes "culturas"[9], e os alunos são vistos como representantes da sua "cultura" original.
b) Culturas são consideradas grupos distintos e suscetíveis de serem descritas, e geralmente se referem a grupos nacionais e/ou étnicos, que podem ser distinguidos uns dos outros sem questionamentos.
c) Representantes da abordagem intercultural promovem a competência ou comunicação intercultural porque assumem que a

7 Tradução da autora para *kulturbezogene Deutungslernen*.
8 No âmbito do debate acadêmico da área de germanística, tanto sob a perspectiva de alemão como língua estrangeira quanto de alemão como segunda língua, essa corrente foi muito representativa na década de 1990.
9 Aqui, *culturas* está entre aspas por ser entendida de forma homogênea e vinculada a estados-nação.

comunicação entre parceiros estrangeiros é mais difícil do que entre membros de uma mesma cultura original. Eles desconsideram que mesmo essa comunicação pode ser extremamente problemática e que também causa mal-entendidos.

d) Cientistas interculturais supõem que "os aprendizes […] são socializados apenas sob uma perspectiva cultural, isto é, eles têm pouca ou nenhuma experiência em lidar com 'estranhos culturais'"[10] (ALTMAYER, 2008b, p. 29). Alunos de línguas estrangeiras são marcados ou determinados "geralmente por 'sua cultura', ou seja, por sua nacionalidade ou 'origem'"[11] (ALTMAYER, 2008b, p. 29).

e) Acima de tudo, a *Landeskunde* intercultural visa formar os aprendizes para lidar conscientemente com sua própria cultura, seu *caráter cultural*, bem como para compreender e aceitar o *estrangeiro*. Desse modo, existem determinadas expectativas sobre o comportamento dos alunos, tais como que eles evitem as chamadas gafes e saibam transitar entre as culturas sem percalços comunicativos (ALTMAYER, 2008b, p. 29-30).

Os itens apresentados acima ilustram conceitos pedagógicos que estão enraizados nas aulas de língua estrangeira, ou seja, esses elementos se fazem presentes não somente no livro didático, mas também nas relações entre professor e aluno, instituição de ensino e aluno, entre outras. O autor se remete ao contexto europeu, contudo esses conceitos foram exportados, principalmente – mas não somente –, via LD, para além do continente europeu.

Quando se abordam os aspectos culturais sob uma concepção tradicionalista, podem-se verificar os seguintes prejuízos pedagógicos, conforme apontados por Janzen:

> Uma visão tradicional de cultura implica a busca do apagamento das diferenças sócio-culturais, de modo a proporcionar uma homogeneização do grupo. A homogeneidade interna possibilita a delimitação externa, uma vez que o que é estranho é externo ao grupo. Um dos movimentos de unificação interna e delimitação externa é o de negação dos valores e crenças do outro, do es-

10 No original: "*Lerner […] rein monokulturell sozialisiert [sind], d.h. sie verfügen über keine oder wenig Erfahrung im Umgang mit 'kulturell Fremden*"'.

11 No original: "*[Fremdsprachenlerner seien] in aller Regel durch 'ihre Kultur', d.h. ihre nationale Zugehörigkeit oder 'Herkunft' geprägt oder determiniert*".

> tranho, reforçando uma perspectiva etnocêntrica (comum à visão tradicional de cultura). (JANZEN, 2005, p. 38)

Voltando a Altmayer (2008b), o autor aponta que essa generalização tem implicações práticas e/ou pedagógicas não somente em relação à própria cultura ou à alheia, mas também em relação aos aprendizes. Devemos considerar que estes são, em primeiro lugar, indivíduos. Por isso, os processos de aprendizagem, tanto no aspecto linguístico quanto no cultural, são também, em grande medida, processos individuais, embasados em pré-requisitos individuais de aprendizagem e, exatamente por isso, nos conduzem a resultados altamente personalizados (ALTMAYER, 2008b, p. 32).

Passemos a algumas implicações práticas desses conceitos. Em primeiro lugar, a comunicação entre culturas mutuamente diferentes pode ser considerada, a princípio, mais difícil e mais propensa a ruídos ou interferências do que a comunicação entre integrantes de uma mesma comunidade cultural. No entanto, como dito anteriormente, essa perspectiva homogeneizante se mostra altamente problemática e, por homogeneizar, "aprisiona" o/a aprendiz em sua cultura de origem.

Em segundo lugar, as chamadas gafes, por exemplo, podem, por outro lado, mostrar-se produtivas. Wink (2011, p. 204) cita um caso em que, para preparar-se para uma viagem à Nicarágua, um grupo de alemães participou de um curso intercultural preparatório, onde foram passados diversos *scripts* para evitarem-se gafes interculturais. Paradoxalmente, o viajante que não pôde participar do curso obteve mais sucesso na comunicação com os locais do que o grupo que recebeu a preparação prévia. Esse exemplo ilustra como essa tentativa do entendimento tradicionalista de cultura pode ser contraprodutivo. Poderíamos elencar diversos motivos pelos quais o "menos preparado" tenha sido o "mais exitoso". Também poderíamos pensar sobre *o que é* ou *pode ser* o sucesso na comunicação intercultural. Qual é o objetivo da comunicação? Qual é a importância da relação de forças entre *emprego gramatical correto* e *transmissão de conteúdo/mensagem*? Como trabalhar essa relação em sala de aula de língua estrangeira?

Pensando em como transpor a temática apresentada acima para o contexto de sala de aula, podemos elencar algumas abordagens que consideram ou refletem essas premissas. A primeira delas pode ser chamada de *transmissão de conhecimento* e propõe uma relação assimétrica entre professor e aluno, em que o(a) docente é, por princípio, detentor(a) do conhecimento e tem como tarefa transmiti-los aos alunos. Para atingir esse objetivo, os exercícios dessa abordagem são baseados em estruturas de transmissão de fatos muitas vezes

estereotipados, e não é ofertada aos aprendizes a possibilidade de trabalhar seus padrões de interpretação, pois a estrutura e a função dessas informações não são exploradas didaticamente – somente o seu conteúdo o é.

A segunda abordagem, chamada de *troca de experiência*, oferece uma etapa didática a mais, comparativamente com a primeira abordagem, por oferecer ao aluno a possibilidade de articular seus padrões individuais de interpretação e de intercâmbio com outros aprendizes. Para representar esse conceito, Altmayer (2018b) ilustra com uma proposta de exercício[12] em que os aprendizes devem trocar suas opiniões e tentar explicar as eventuais diferenças em suas respostas. Para o cientista, esse exemplo é válido para o padrão de interpretação, porém não contempla a abordagem da aprendizagem cultural. Falta-lhe o processo de aprendizagem, pois, embora o(a) aluno(a) possa expressar-se em relação às suas perspectivas e experiências, os exercícios se limitam ao intercâmbio de informações e à confirmação do que sempre se soube. Para Altmayer, falta a última parte do processo: o trabalho com outros padrões de interpretação, com o objetivo de desenvolver e/ou ampliar os próprios ou construir novos modelos. Nesse sentido, os aprendizes devem ser expostos a e confrontados com diferentes padrões de interpretação, pois assim lhes será oportunizada uma outra perspectiva sobre os seus próprios padrões de interpretação (ALTMAYER, 2008b, p. 36).

4 Análise

Minha dissertação de mestrado analisou um LD nacional para alemão como língua estrangeira (LE), com o intuito de observar e refletir a respeito de como determinados aspectos culturais foram nele abordados e trabalhados pedagogicamente para os aprendizes de alemão no Brasil. O LD analisado se chama *Alemão para brasileiros com João Ubaldo Ribeiro em Berlim* e é resultado de um projeto de pós-doutorado da Profa. Dra. Ruth Bohunovsky[13] realizado na Universidade Estadual de Campinas e na Universidade de Viena, sob a orientação da Profa. Dra. Carmen Bolignini. Para seu LD, a pesquisadora utilizou como fonte temática primária o livro de crônicas *Um brasileiro em Berlim*, de João Ubaldo Ribeiro (2006), escrito em 1989-1990,

12 *Sichtwechsel*. Trata-se de uma lista com descrições de situações entre as quais o(a) aprendiz deve marcar o que entende por *trabalho*. Por exemplo: "um trabalhador espera no banheiro pelo fim do seu turno de trabalho" ou "um professor de alemão vai ao teatro".

13 Desde 2008, Bohunovsky, também organizadora da presente publicação, é docente na Universidade Federal do Paraná.

período em que o autor baiano morou na capital alemã. As crônicas desse livro são repletas de humor e ironias. O olhar curioso do escritor registrou muitos encontros e desencontros culturais através de crônicas sobre a então recém-reunificada Alemanha para o jornal *Frankfurter Rundschau* e, mais tarde, publicou uma coletânea de seus textos no referido livro (RIBEIRO, 2006)[14].

O emprego estruturante de uma obra literária em um LD pode ser considerado raro no âmbito da produção de LDs. Importante frisar que a autora não didatizou o livro de crônicas, mas sim utilizou-o como base temática, recortando e apresentando partes selecionadas dos textos, sobre as quais propôs reflexões e exercícios.

O LD foi desenvolvido no Brasil e para o público brasileiro. Seu enfoque pedagógico pode ser considerado a recepção de e a reflexão sobre aspectos culturais em encontros entre pessoas de contextos culturais diversos, paralelamente à aprendizagem do idioma alemão. Na época da pesquisa de mestrado que deu origem a este capítulo, o livro didático foi apresentado em algumas publicações acadêmicas, tanto pela própria autora como por colegas que tiveram acesso ao material. Uphoff, especialista em livros didáticos na área de alemão como língua estrangeira, analisou o material e sentenciou que "[a] proposta […] objetiva proporcionar um diálogo intercultural[15] e, por isso, aborda temas que incentivam a reflexão sobre possíveis pontos de contato entre as culturas brasileira e alemã" (UPHOFF, 2009, p. 85).

Sobre as perguntas que orientaram minha pesquisa de mestrado (PORTINHO-NAUIACK, 2011, p. 63-64), a principal delas foi:

(P1) As temáticas e os exercícios no LD *Alemão para brasileiros* dão suporte ao pensamento crítico ou reforçam autoestereótipos e/ou heteroestereótipos?

Como perguntas subjacentes, propus:

(P2) Os(as) aprendizes são tratados como indivíduos ou como representantes de sua cultura de origem?

14 Há edições publicadas em português, em alemão e uma edição bilíngue. Importante mencionar que o autor explicita que seu livro não é um trabalho acadêmico sobre o tema *cultura* e que, por isso, não se preocupa com expor o que entende por esse tema. Sua obra oferece uma perspectiva artística e individual sobre situações que ele e/ou sua família viveram e vivenciaram durante a estadia na Alemanha.

15 No sentido da *aprendizagem cultural*, conforme apresentado neste capítulo.

(P3) As experiências prévias dos(as) aprendizes são consideradas? Os exercícios oportunizam aos(às) aprendizes que expressem seus padrões de interpretação?

(P4) Os(as) aprendizes são encorajados(as) a refletir e a articular sobre seus padrões de interpretação, assim como a intercambiar com os(as) colegas suas ideias sobre seus padrões de interpretação?

(P5) Os(as) aprendizes recebem suporte didático, em contraste ou em comparação, para expandir seus padrões de interpretação e/ou estabelecer novos padrões?

Para a pesquisa de mestrado, selecionei os setes primeiros exercícios da lição sete (PORTINHO-NAUIACK, 2011, p. 82-84)[16] – intitulada, em alemão, "Kontakte zwischen Kulturen" ["Contato entre culturas"], por tratar-se de uma sequência didática delimitada e, ao mesmo tempo, completa, e que, por isso, me serviu de exemplo para o tipo de análise que propus. Entretanto, neste capítulo, como faço uma análise ilustrativa, optei por apresentar somente os dois exercícios iniciais, o segundo subdividido em quatro partes, para fazer uma breve apresentação da análise realizada em Portinho-Nauiack (2011).

O primeiro exercício, denominado "Introdução"[17], é uma proposta de ingressar na temática por meio de uma atividade aberta e tem como objetivo ativar conhecimentos prévios sobre o tema proposto. Podemos considerar que contempla as perguntas (P1), por visar à análise de imagens que, indubitavelmente, remetem a estereótipos; (P2), por propor aos alunos associações livres motivadas pelas imagens; e também (P3)[18], pois já pode ser iniciada uma reflexão sobre o que cada aprendiz associa às imagens.

O segundo exercício é dividido em quatro partes:

a) "O Brasil (não) é a Amazônia"[19] apresenta uma lista de vocabulário, em alemão, para que o aluno indique quais palavras ele associa à imagem. Esse exercício tem como função a apresentação de termos em língua alemã e, eventualmente, a ampliação do repertório dos aprendizes em relação ao exercício anterior.

16 Como o livro didático não está publicado, a referida lição encontra-se anexada, na íntegra, em Portinho-Nauiack (2011, p. 82-94).

17 No original: "*Einleitung*" (PORTINHO-NAUIACK, 2011, p. 82).

18 Na dissertação de mestrado, essa pergunta não foi associada a esse exercício.

19 No original: "*Brasilien ist (nicht) Amazonien*" (PORTINHO-NAUIACK, 2011, p. 82).

Interessante observar que o título do exercício, ao mostrar a palavra "não" entre parênteses, aponta para uma possível discussão sobre o que se associa ou não com a Amazônia, de modo que podemos considerar que as perguntas (P2) e (P3) estão também contempladas na atividade.

b) "Os índios de Berlim"[20] exibe um trecho de uma crônica de João Ubaldo Ribeiro, cuja parte inicial é em língua portuguesa e cuja segunda parte é um diálogo entre o próprio escritor e um conhecido alemão, em língua alemã. O diálogo é repleto de desentendimentos e desencontros de informações e expectativas. Poderíamos imaginar que estes fossem da ordem da competência linguística do interlocutor brasileiro, porém, ao longo do texto, percebe-se que são de ordem comunicativa, pois o interlocutor alemão se recusa a acreditar nas palavras de Ubaldo Ribeiro. O renomado autor brasileiro abusa de ironias e bom-humor para descrever a situação. Enquanto a tendência dos LDs é de representar ou reproduzir diálogos sem ruídos comunicativos ou desencontros, que rápida e facilmente são contornados, a escolha de um texto que reproduz, propositalmente, o desentendimento deve ser considerada um diferencial pedagógico, por reproduzir uma situação que ocorre com muita frequência em encontros como o descrito. Aqui, podemos fazer a correspondência com a (P2).

c) proposta didática de interpretação de texto e reconhecimento da problemática por meio da tradicional lista de perguntas[21] interpretativas.[22] Ao mesmo tempo, as perguntas oferecem possibilidade de trabalhar com padrões de interpretação, seja para localizá-los, seja para, ao mesmo tempo, direcionar a percepção do(a) aprendiz para outras (novas?) possibilidades de padrões, de modo que a pergunta (P4) está sendo contemplada.

20 No original "*Die* Índios *von Berlin*" (PORTINHO-NAUIACK, 2011, p. 83).

21 As perguntas são: "1. O que o alemão associa com a Amazônia?; 2. O homem aprende alguma coisa nova com o Sr. Ribeiro?; 3. Qual é o problema no diálogo entre Ribeiro e seu amigo alemão? - João Ubaldo Ribeiro (JUR) não fala bem alemão; - O homem não ouve; - O homem sabe pouco sobre o Brasil; - JUR mora no Rio; - JUR não conhece a Amazônia; - O homem acredita que o Brasil é somente Amazônia; - Amazônia não existe mais."

22 Exercício sem título, disponível em Portinho-Nauiack (2011, p. 84).

d) "Meu querido amigo"[23] propõe ao(à) aprendiz que escreva, com um(a) colega, uma carta para o amigo alemão de Ubaldo Ribeiro com o objetivo de elucidar as questões que ele gostaria de ter falado no diálogo tão truncado. Embora o exercício seja uma proposta de escrever a carta simulando a perspectiva de Ubaldo Ribeiro, não há somente uma resposta certa nem conteúdos obrigatórios predeterminados. Isso significa que é ofertado ao(à) aprendiz, por meio do trabalho em dupla, a possibilidade de refletir sobre o tema, de articular e intercambiar opiniões e/ou padrões de interpretação com seu/sua colega (P3 e P4), de modo que ele(a) possa trabalhar ativamente a problemática apresentada.

Outro fator que influencia a comunicação são os conteúdos implícitos que cada interlocutor emprega em seu ato comunicativo. Os padrões de interpretação que utiliza são baseados em padrões aprendidos/construídos anteriormente, mas, por trabalhar com bases de padrões diferentes, pode interpretar o conteúdo de maneira distinta da esperada, pois, como diz Henrique Evaldo Janzen, citando Mikhail Bakhtin, "só é presumido aquilo o que os interlocutores conhecem e avaliam em comum. Este presumido está presente em qualquer enunciado e é sujeito […] aos critérios de avaliação ideológica" (BAKHTIN, citado por JANZEN, 2002, p. 3). Por isso se justifica a confecção da carta em conjunto, para que se possam debater os conteúdos supostamente presumidos, de maneira a contemplar a pergunta (P1).

O LD *Alemão para brasileiros com João Ubaldo Ribeiro em Berlim* (BOHUNOVSKY, 2009) apresenta uma proposta didática diferenciada em relação à maioria dos LDs disponíveis no mercado brasileiro, por contemplar a abordagem da aprendizagem cultural, tal qual proposta por Altmayer. Observe-se que o exercício "2.d)"[24] responde à pergunta (P1), pois o(a) aprendiz tem a oportunidade de ir além da mera representação/repetição de padrões e lhe é ofertada a possibilidade de ampliar seu repertório escrevendo uma carta, mesmo que a partir da simulação perspectiva de João Ubaldo Ribeiro. Vale ressaltar que é menos importante uma eventual coincidência entre a perspectiva do aprendiz e a do autor, e mais relevante o percurso didático e o raciocínio necessário para a realizar a atividade.

23 No original: "Mein lieber Freund" (PORTINHO-NAUIACK, 2011, p. 84).
24 Portinho-Nauiack (2011, p. 84).

Ao transformar o autor João Ubaldo Ribeiro em personagem no LD, assumiu-se uma perspectiva mais divertida e bem-humorada dos encontros e desencontros tematizados nas lições, a qual pode possibilitar uma identificação mais imediata e profunda com o personagem, pois, em princípio, a visão do aluno pode ser mais próxima deste do que a de um personagem "tradicional" de LD importado. Também é necessário dizer que a perspectiva de João Ubaldo é dominante no LD e não há um personagem que o antagonize, apesar de os contos integrantes dessa obra serem baseados na dicotomia brasileiro *versus* alemão. As perspectivas do "lado germânico", no LD, são apresentadas tais como nos contos e, muitas vezes, os personagens não têm nome próprio ou são uma caricatura.

Considerações finais

Propor-me a escrever este capítulo sobre minha dissertação de mestrado com um hiato de quase dez anos permitiu-me e exigiu-me uma leitura crítica do texto. Por isso, são encontradas aqui algumas discrepâncias em relação à análise que desenvolvi àquela época.

No intuito de embasar a pesquisa, naquele momento, discuti diferentes aspectos que, inevitavelmente, fazem parte do processo de ensino-aprendizagem. Neste texto resumido, optei por detalhar o conceito de *cultura*, pois a discussão a esse respeito é a que sustenta todas as outras. Da mesma forma, escolhi apresentar, de maneira ilustrativa, uma parte da análise que fiz em Portinho-Nauiack (2011) dos exercícios propostos por Bonunovsky (2009). Em relação a eles, parece-me que se valem de modo claro do conceito de *aprendizado cultural* formulado por Altmayer. Primeiro, mediante os exercícios "1" e "2.a)", o mundo da experiência do aluno é considerado, o que responde à (P2). Os resultados individuais dessas atividades podem ser usados como base para a discussão sobre a temática apresentada pelo texto de João Ubaldo Ribeiro em "2.b)". Ampliando essa discussão, os aprendizes podem refletir sobre seu próprio mundo de experiências para efetuar as tarefas "2.b)" e "2.c)". A troca (P3) e o exame de outros padrões de interpretação (P4) são claramente promovidos na atividade "2.d)".

Para além do aprendizado cultural, *Alemão para brasileiros com João Ubaldo Ribeiro em Berlim* contempla também outros aspectos que não foram analisados, por extrapolarem o recorte proposto, mas que corroboram o valor pedagógico de LDs nacionais para o ensino de alemão no Brasil. Podemos citar, por exemplo: como trabalhar com literatura em aula de

língua estrangeira, como apresentar questões de estrutura linguística sob uma abordagem orientada por aspectos culturais, como apresentar personagens e fatos históricos na aula de língua estrangeira, como fazer uso concomitante da língua materna e da língua-alvo.

Sobre as escolhas linguísticas do LD analisado, à medida que as lições avançam e os alunos aprendem a língua-alvo, os textos nessa língua ganham mais espaço, até chegar ao ponto em que todos eles, literários ou não, são redigidos na língua-alvo. Em relação especificamente aos excertos literários usados no LD, há um bom equilíbrio entre trechos em língua-alvo e língua materna. Vale mencionar que os enunciados são elaborados em ambas as línguas e justapostos, com a língua-alvo à esquerda e a língua materna à direita. Do ponto de vista linguístico, tal escolha possibilita que o enunciado seja escrito da forma mais autêntica possível, sem precisar limitar-se ao nível da competência linguística dos aprendizes, uma vez que estes podem recorrer à versão em língua materna para entender/confirmar o conteúdo.

Referências

ALTMAYER, Claus. Instrumente für die empirische Erfoschung kultureller Lernprozesse im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. *In*: HU, Adelheid; BYRAM, Michael (Hrsg.). *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen*: Modelle, Empirie, Evaluation. Tübingen: Gunter Narr, 2008a. S. 123-138.

_____. Von der "interkulturellen Kompetenz" zum "kulturbezogenen Deutungslernen": Plädoyer für eine kritische Transformation des interkulturellen Ansatzes in der Landeskunde. *In*: SCHULZ, Renate; TSCHIRNER, Erwin (Hrsg.). *Communicating Across Borders*: Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language. München: Iudicium, 2008b. S. 28-42.

_____. "Kulturelle Deutungsmuster" als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformations der "Landeskunde". *Fremdsprachen Lehren und Lernen* (FLuL), Nr. 35, S. 44-59, 2006.

ARRAS, Ulrike. Das Problem der Stereotype und Vorurteile – mit besonderer Berücksichtigung des Fremdprachenunterrichts. *Pandaemonium Germanicum*, n. 2, p. 257-288, 5 nov. 1998. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/pg/article/view/63745/66510. Acesso em: 16 abr. 2020.

BOHUNOVSKY, Ruth (Org.). *Ensinar alemão no Brasil*: contextos e conteúdos. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

_____. Alemão para brasileiros: projeto, produção e avaliação de um livro didático nacional. *In*: BOHUNOVSKY, Ruth (Org.). *Ensinar alemão no Brasil*: contextos e conteúdos. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 83-98.

_____. *Alemão para brasileiros com João Ubaldo Ribeiro em Berlim*. Campinas, 2009. Digitado, não publicado. (Material cedido pela autora).

BREDELLA, Lothar. Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. *In*: BREDELLA, Lothar; DELANOY, Werner (Hrsg.). *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 1999. S. 85-119.

GUTJAHR, Ortrud. Neuere deutsche Literatur. *In*: BENTHIEN, Claudia; VELTEN; Hans Rudolf (Hrsg.). *Germanistik als Kulturwissenschaft*: Eine Einführung in neue Theoriekonzepte. Reinbeck: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2002. S. 345-367.

JANZEN, Henrique Evaldo. Interculturalidade e o ensino de alemão como língua estrangeira. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 18, n. 20, p. 137-147, dez. 2002. Disponível em: http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2103/1755. Acesso em: 22 abr. 2020.

_____. O Ateneu e Jakob von Gunten: um diálogo intercultural possível. 2005. 170 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2005. Disponível em: http://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8144/tde-17092005-105133/pt-br.php. Acesso em: 16 abr. 2020.

KAST, Bernd; NEUNER, Gerd. *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt, 1994.

KRUMM, Hans-Jürgen; OHMS-DUSZENKO, Maren. Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik. *In*: HELBIG, Gerhard *et al*. *Deutsch als Fremdsprache*: ein internationales Handbuch. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 2001. S. 1029-1041. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft).

LEGGEWIE, Claus; ZIFONUN, Darius. Was heißt Interkulturalität? *Zeitschrift für interkulturelle Germanistik*, 1. Jahrgang, Heft 1, S. 11-32, 2010. Disponível em: http://www.transcript-verlag.de/978-3-8376-1391-9/zeitschrift-fuer-interkulturelle-germanistik/. Acesso em: 14 abr. 2020.

MAIJALA, Minna. *Deutschland von außen gesehen*: Geschichtliche Inhalte in Deutschlehrbüchern ausgewählter europäischer Länder. Frankfurt am Main: Lang, 2004.

NEUNER, Gerhard. Lehrwerkforschung - Lehrwerkkritik. *In*: KAST, Bernd; NEUNER, Gerhard (Hrsg.). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt, 1994. S. 8-22.

PORTINHO-NAUIACK, Catarina. *Ein Brasilianer im Lehrwerk*: kulturbezogene Analyse von Aspekten eines brasilianischen Lehrwerks für Deutsch als Fremdsprache. 93f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba; Universität Leipzig, Leipzig, 2011. Disponível em: http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/27622/R%20-%20D%20-%20PORTINHO-NAUIACK,CATARINA.pdf?sequence=1. Acesso em: 23 abr. 2020.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica*: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RIBEIRO, João Ubaldo. *Um brasileiro em Berlim*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

STOINSKA, Magda. Them and Us: On Cognitive and Pedagogical Aspects of the Language-Based Stereotyping. *In*: LÖSCHMANN, Martin; STOINSKA; Magda (Hrsg.). *Ste-*

reotypen im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main; Berlin; Bern: Peter Lang, 1998. S. 35-58.

UCHARIM, Anja. Die traditionelle Lehrwerkanalyse und die Diskursanalyse – Zwei Methoden zur inhaltlichen Analyse von Lehrwerken für Integrationskurse. *In*: PEUSCHEL, Kristina; PIETZUCH, Jan P. (Hrsg.). *Kaleidoskop der jungen DaF-/DaZ-Forschung*: Dokumentation zur zweiten Nachwuchstagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache. Göttingen: Universitätsdrucke, 2009. S. 149-167. (Band 80, Reihe Materialien Deutsch als Fremdsprache). Disponível em: http://www.univerlag.uni-goettingen.de/handle/3/isbn-978-3-940344-76-2. Acesso em: 14 abr. 2020.

UPHOFF, Dörthe. *O poder do livro didático e a posição do professor no ensino de Alemão como Língua Estrangeira*. 2009. 178 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2009. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269293. Acesso em: 17 abr. 2020.

WINK, Georg. A eterna volta dos estereótipos: uma revisão crítica do atual enfoque intercultural. *In*: BOHUNOVSKY, R. (Org.). *Ensinar alemão no Brasil*: contextos e conteúdos. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 189-218.

Literatura no ensino de línguas estrangeiras e a dimensão discursiva da linguagem[1]

Maria Carolina Moccellin de Farias

1 Introdução

O presente capítulo discute o papel de textos literários no ensino de línguas estrangeiras (LEs). O objetivo é, a partir da discussão de conceitos centrais no contexto da área de alemão como LE, formular uma base teórica para o trabalho com textos literários – e outros gêneros textuais – nas aulas de LEs.

Propomos uma abordagem no ensino de LEs em que a dimensão discursiva da linguagem ocupe um papel central. Essa abordagem se baseia em um entendimento aprofundado dos conceitos de linguagem e de aula de LEs, bem como das habilidades e competências com as quais os aprendizes de uma LE são confrontados no cotidiano.

Quando falamos em ensino de LEs, logo nos vêm à mente diferentes métodos, abordagens e teorias que norteiam o trabalho – e a formação – de professores em diferentes lugares do mundo. No cerne desses métodos, há sempre um entendimento específico do que se define por linguagem e de quais deveriam ser os objetivos do ensino de uma língua estrangeira. Entendemos que a linguagem é um fenômeno social complexo (BAKHTIN, 1997). Ao mesmo tempo, é um meio (*medium)* através do qual as pessoas se comunicam e no qual elas negociam significados e interpretam o mundo ao seu redor a

1 Este capítulo é resultante da pesquisa para a dissertação realizada pela autora no âmbito de seu mestrado bilateral em Alemão como Língua Estrangeira (Universidade Federal do Paraná/Universidade de Leipzig), intitulada *Anderssprachige Literatur mit Deutschlandbezug und die Ausbildung von Deutschlehrern: Guimarães Rosas "Deutsche Erzählungen" in Brasilien* [*Literatura em outros idiomas com referências à Alemanha e a formação de professores de alemão: os contos alemães de Guimarães Rosa no Brasil*] (MOCCELLIN, 2015).

todo instante. Isso significa que nós, como indivíduos, sempre nos encontramos em uma espécie de teia de interpretações da realidade que nos cerca. A partir desse conceito de linguagem, entendemos as aulas de LEs como um lugar propício para sensibilizar os aprendizes para essas construções de significado. Partimos do pressuposto de que essas aulas não devem limitar-se a ensinar uma língua como um sistema fechado, um conjunto de ferramentas, mas sim inserida em seu universo cultural e histórico.

Com o propósito de sensibilizar os aprendizes de uma LE para fenômenos culturais e sua dimensão discursiva, justifica-se o trabalho com textos literários – entre outros gêneros textuais que também devem estar presentes nas aulas. O objetivo, no trabalho com esses textos, não deve limitar-se à aquisição de vocabulário ou de estruturas novas.

A literatura é aqui entendida como prática discursiva que é parte de uma comunidade e, como tal, está sempre dialogando com outros textos e discursos. Além disso, é um meio de expressão que fala de nós como sujeitos. Assim, textos literários possibilitam o contato com diferentes discursos na LE, sensibilizando os aprendizes para a dinâmica de fenômenos culturais e para a construção da realidade. Isso acontece porque a literatura é um meio de expressão que utiliza de maneira especial características inerentes à linguagem e que estão presentes no uso da língua no dia a dia, como a ambiguidade, a negociação de significados, entre outras, para refletir sobre os mais variados temas e promover questionamentos.

Para elaborar uma base teórica que contemple os aspectos acima mencionados no trabalho com textos literários nas aulas de línguas estrangeiras, recorremos às discussões atuais nas áreas de estudos culturais e didática da literatura. A partir dessas discussões, propomos uma ampliação da abordagem da Didática da Literaricidade – cunhada por Michael Dobstadt e Renate Riedner (2011a) – para uma Didática da Discursividade Poética, que pode ser um ponto de partida para repensar o ensino de línguas estrangeiras e o papel que textos literários podem ocupar nele.

2 Os estudos culturais e a área de alemão como LE

A área dos estudos culturais, assim como a subárea de *Landeskunde*, passou por diversas modificações ao longo dos últimos vinte anos. Na década de 1990, o ensino de aspectos culturais nas aulas de LE caracterizava-se por um entendimento muito limitado do conceito de *cultura*, segundo o qual uma cultura seria um grupo homogêneo e etnicamente definido de forma

clara. Tal definição vê a cultura como um sistema de orientação que determina o comportamento dos indivíduos pertencentes a um grupo (ALTMAYER, 2010, p. 1403). Com o passar dos anos, esse conceito foi se modificando, a partir dos avanços nas pesquisas da área dos estudos culturais (ALTMAYER; KOREIK, 2010, p. 1378).

Especificamente na área de alemão como LE, predominou, durante muito tempo, um conceito de *Landeskunde* centrado no entendimento dos membros da cultura da língua-alvo. Nessa concepção, a tarefa primeira no ensino de línguas estrangeiras seria a sensibilização e o desenvolvimento de habilidades e estratégias no contato com culturas estrangeiras (ALTMAYER, 2008, p. 30). A ideia principal do ensino de alemão como LE apoiado no conceito de *Landeskunde* é que, ao aprender a língua-alvo, os aprendizes de uma LE experienciem situações em que possam deixar de lado sua própria perspectiva (que seria uma perspectiva externa) e assumam uma perspectiva interna, ou seja, a dos indivíduos da cultura da língua-alvo, colocando-se, assim, em seu lugar e compreendendo sua realidade.

Essa concepção de *interkulturelle Landeskunde*, entretanto, tem sido criticada por alguns teóricos nos últimos anos. Claus Altmayer, reconhecido estudioso da área de estudos culturais e alemão como LE, resume a crítica feita à abordagem intercultural em quatro pontos: primeiramente, ele critica a ampla variedade de conceitos existente por trás dessa abordagem, sem que tais conceitos sejam adequadamente definidos e diferenciados (ALTMAYER, 2006, p. 46). Em segundo lugar, Altmayer considera problemático o fato de que muitos representantes dessa abordagem partem do princípio de que, nas aulas de línguas estrangeiras, há sempre o encontro de duas culturas diferentes. No centro desse pensamento está um conceito de cultura homogeneizador e essencialista, que define culturas como grupos claramente delimitados, étnica ou nacionalmente, e que possuiriam determinadas características comuns no comportamento, na maneira de pensar e de perceber o mundo (ALTMAYER, 2006, p. 48). Sua terceira crítica se refere ao modo como os aprendizes são tratados na abordagem intercultural. Segundo Altmayer, eles não são vistos como indivíduos que possuem diferentes vivências e características, mas sim como típicos representantes de uma determinada cultura ou nação. Assim, eles não experienciariam o contato com culturas estrangeiras a partir de suas próprias histórias, experiências e visões de mundo, mas seriam sempre culturalmente predeterminados (ALTMAYER, 2006, p. 49). Desse modo, desconsidera-se que os processos de aprendizagem cultural são individuais. Finalmente, Altmayer critica, na abordagem intercultural, os pres-

supostos de que os aprendizes seriam sempre pessoas socializadas em apenas uma cultura e não teriam experiência com a pluralidade cultural, e de que o confronto com o outro sempre resultaria em desentendimentos.

Essas críticas levaram muitos teóricos na área de alemão como LE a questionar a abordagem intercultural. Hoje, na área, se destaca uma concepção de cultura que a define como complexa, fragmentada, dinâmica e heterogênea. Com isso, também a noção de interculturalidade precisou se modificar (HU; BYRAM, 2009, p. VII). Para Claire Kramsch (2009 p. 5), a crescente heterogeneidade das culturas nacionais e a ampliação da mobilidade dos indivíduos para além de fronteiras nacionais representam um desafio para concepções dicotômicas como os conceitos de "próprio" e "outro", tão presentes na abordagem intercultural. Isso exige, segundo a autora, uma relativização das relações entre cultura e linguagem nas aulas de línguas estrangeiras (KRAMSCH, 2009, p. 11).

Nos últimos anos, diversos autores se debruçaram sobre essa problemática, levando em consideração principalmente as discussões teórico-conceituais realizadas no âmbito das ciências culturais. Desse modo, ficou claro que, também na área de alemão como LE, deve-se partir de um conceito de cultura não essencialista, que se baseie em processos de interpretação e significação da realidade que nos cerca (DOBSTADT; RIEDNER, 2012, p. 375). Nesse sentido, a metáfora "cultura como texto" funciona como base para o desenvolvimento de uma reorientação na abordagem da aprendizagem cultural na área de alemão como LE. Textos são, ao mesmo tempo, interpretações e modelações de experiências e acontecimentos, bem como, num sentido mais amplo, da realidade que nos cerca. Dobstadt e Riedner salientam que a metáfora "cultura como texto" não significa, entretanto, que cultura e texto são iguais. Trata-se muito mais de um apelo para que se perceba a cultura em sua pluralidade de leituras e pontos de vista (BACHMANN-MEDICK, 2010, p. 72). Desse modo, a cultura é entendida como conjunto de textos – ou discursos – em cuja trama complexa o ser humano se encontra. Assim, ressalta-se que as culturas são acessíveis somente por meio de textos – sejam eles falados ou escritos – e que nós sempre fazemos parte de processos de interpretação e significação que constituem aquilo que chamamos de realidade (DOBSTADT; RIEDNER, 2012, p. 375).

Nas discussões atuais sobre estudos culturais na área de alemão como LE, parte-se de um conceito discursivo-reflexivo de cultura, que a entende como processo reflexivo de semantização, através do qual a todo instante sentidos são construídos e negociados (HU, 2010, p. 1396). Essa noção

de cultura aponta a fragilidade e a transitoriedade das fronteiras entre culturas, partindo da premissa de que nós não temos acesso direto à "realidade", mas sim a interpretações da realidade.

A partir dessas considerações, entende-se, atualmente, que o objetivo da aprendizagem cultural deve ser sensibilizar e capacitar os alunos para compreender e participar de diversos discursos que circulam na língua-alvo, posicionando-se frente a esses discursos (ALTMAYER, 2006). Nas aulas de línguas estrangeiras, segundo Altmayer, deve-se proporcionar aos alunos o contato com diferentes discursos na LE, para que eles também possam relativizar seus próprios padrões culturais de interpretação, ampliando-os (ALTMAYER, 2008, p. 36, 39). Resumindo: a aprendizagem cultural envolve conscientização, reflexão, ampliação, questionamento e modificação de padrões culturais de interpretação, de modo que os aprendizes de uma LE sejam capazes de participar de um amplo espectro de discursos veiculados nessa língua. Essas habilidades não estão restritas, porém, ao contato com uma cultura estrangeira. Elas também podem ser adquiridas e exercitadas mediante o contato entre indivíduos membros de uma mesma cultura (ALTMAYER, 2004, p. 69).

A aprendizagem cultural pode ocorrer, especialmente, quando os alunos entram em contato com textos – falados ou escritos – nas aulas de língua estrangeira. Para Altmayer (2006, p. 195), ao lidar com um texto, os aprendizes partem dos padrões culturais de que eles dispõem para atribuir sentido ao texto. Nesse exercício, os alunos podem experimentar a possibilidade de refletir, adaptar e reestruturar seus padrões de interpretação. Desse modo, cabe ao docente chamar a atenção dos alunos tanto para os processos de atribuição de sentido quanto para os de surgimento e modificação de significados e interpretações. Esse nos parece ser o ponto central da aprendizagem cultural e do trabalho com textos nas aulas de línguas estrangeiras e, também, na formação de professores, para que estes sejam capazes de, no dia a dia da sala de aula, estimular o desenvolvimento dessas competências em seus alunos.

3 Aprendizagem cultural e literatura

No âmbito do trabalho com literatura nas aulas de línguas estrangeiras, pode-se perceber que, muitas vezes, esse trabalho é pautado por abordagens interculturais que operam, na prática, com categorias dicotômicas. Textos literários são frequentemente utilizados com o objetivo de extrair in-

formações sobre o país falante da língua-alvo e reconhecer diferenças entre a cultura própria e a cultura estrangeira. Para Riedner (2010, p. 1545), por trás dessa dicotomização, há um conceito essencialista de cultura que ignora tanto a pluralidade interna de toda cultura, quanto a complexidade e o dinamismo de processos culturais.

Após diversas transformações nas atribuições ao papel dos textos literários na aprendizagem cultural, atualmente eles não são mais tratados como "janela para a cultura dos países de língua alemã" nem como "lugar de armazenamento de informações ou ilustração de conhecimento cultural"[2] (SCHWEIGER, 2013, p. 61). Nos últimos anos, cada vez mais tem ganhado força o fato de que uma abordagem como essa precisa ser relativizada, para que se utilizem, na prática, conceitos teóricos atuais da área de *Landeskunde* e alemão como LE.

Michael Dobstat e Renate Riedner (docentes da Universidade de Leipzig e pesquisadores da área de alemão como LE), tratam do papel dos textos literários na aprendizagem cultural em seu artigo "Vieldeutige Texte – vieldeutige (Kon-)Texte: Von der Dynamisierung der Text-Kontext-Beziehung zur Erweiterung kultureller Handlungskompetenz" (2012). Eles observam que, na área de alemão como LE, muitas vezes os textos literários são utilizados como meio auxiliar na transmissão de conhecimentos culturais específicos sobre um país. O texto literário e o contexto histórico são vistos como grandezas substanciais, aos quais se pode atribuir *um* significado determinado (DOBSTADT; RIEDNER, 2012, p. 375). Os autores criticam essa abordagem, argumentando que não podemos afirmar que textos – literários ou não – são imagens [*Abbildungen*] de certas situações ou épocas, já que entendem que textos, assim como o conceito de cultura, são dinâmicos, heterogêneos e permeados de significados e interpretações diversas. Por isso, Dobstadt e Riedner defendem o trabalho com as relações complexas entre o texto e os contextos em que ele se insere (DOBSTADT; RIEDNER, 2012, p. 377). Nesse sentido, textos literários – mas também outros tipos de texto – são parte de processos culturais de atribuição de significados. Sendo assim, não podemos assumir o contexto no qual o texto literário está inserido como a única realidade concreta, da qual o texto literário é a interpretação. Tanto texto quanto contexto "perspectivam, interpretam e constroem, ao seu próprio modo, a realidade" (DOBSTADT; RIEDNER 2012, p. 376).

2 Salvo menção em contrário, todas as citações em português de obras originalmente publicadas em alemão são, neste capítulo, traduções de Maria Carolina Moccellin de Farias.

Como os textos literários estão sempre inseridos em discursos sociais – sem, no entanto, serem mera reprodução desses discursos, mas sim co-construindo-os e negociando-os (SCHIEDERMAIR, 2011, p. 176) –, eles oferecem várias interpretações e perspectivas da realidade. Através do trabalho com textos literários, podemos tematizar as condições, os processos e os efeitos das construções culturais bem como desenvolver uma compreensão da complexidade das culturas (SCHWEIGER, 2014, p. 81). Assim, a literatura torna-se objeto de uma reflexão cultural crítica, que também chama a atenção para o caráter dinâmico, complexo e interpretativo dos fenômenos culturais.

4 Literatura na área de alemão como LE

Como mencionamos anteriormente, ocorreram nos últimos anos diversas transformações que influenciaram as discussões na área de alemão como LE e trouxeram questionamentos importantes para o centro dos debates. Essas discussões possibilitaram o surgimento de novos métodos e abordagens na área, que também acabaram por desenvolver a questão do trabalho com textos literários nas aulas de línguas estrangeiras e na formação de professores.

Nesse contexto, é decisiva a discussão feita nos últimos quinze anos sobre a abordagem comunicativa. Apesar de essa abordagem ser considerada uma revolução no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e de ter trazido inúmeras contribuições para o avanço na área, ela tem sido alvo de algumas críticas. No cerne dessas críticas está a instrumentalização ou funcionalização do conceito de competência comunicativa. A abordagem comunicativa parece ter se distanciado de seus objetivos iniciais, de modo que o conceito de competência comunicativa vem sendo questionado.[3]

Acerca do conceito de competência comunicativa, Claire Kramsch (2006), docente da Universidade de Berkeley, aponta para a sua funcionalização. Segundo ela, o foco foi reduzido ao desenvolvimento de uma espécie de competência turística, que ignora a complexidade da linguagem (KRAMSCH, 2006, p. 249). Um entendimento como esse da competência comunicativa – em que a comunicação é concebida como mera troca de informações – gera problemas, segundo Kramsch (2006), quando se analisa de perto as condições e necessidades da comunicação humana. Para Kramsch, as pessoas encontram-se constantemente "em situações em que poder, *status* e o direito à fala

3 Para uma discussão detalhada da abordagem comunicativa, ver os trabalhos de Renate A. Schulz (2006) e Janet Swaffar (2006).

[*Rederecht*] são distribuídos de maneira desigual" (KRAMSCH, 2006, p. 250), e características como ser eficiente ou trocar informações não são suficientes para lidar com essas situações. Além disso, Kramsch (2006; 2009) conclui que a abordagem comunicativa se baseia em uma compreensão instrumental e limitada de linguagem, que é compreendida como uma ferramenta para a expressão de informações factuais.

Entendemos, porém, assim como Kramsch, Dobstadt e Riedner, e outros teóricos da área, que a linguagem não deve ser reduzida a um mero instrumento. Ela não é apenas um código comum, mas sim um meio através do qual nós, a todo momento, produzimos sentidos e negociamos significados, interpretando e significando o mundo que nos cerca. Sendo assim, parece-nos claro que a abordagem comunicativa – que impera na maioria dos livros didáticos e currículos de LE – necessita de uma adaptação, para que enfoque essa concepção de linguagem.

4.1 A competência simbólica

Claire Kramsch, ciente da necessidade de modificações na abordagem comunicativa, propõe o conceito de *competência simbólica* como base para as aulas de LE. Por trás desse conceito está um entendimento especial da comunicação humana e da aula de LE. A competência simbólica, segundo Kramsch (2006), consiste na habilidade de compreender os processos de surgimento e negociação de sentidos que permeiam toda a comunicação entre indivíduos. Kramsch parte do pressuposto de que predomina, no contexto do ensino de línguas estrangeiras, uma visão da comunicação humana que não está adequada às necessidades das pessoas: "*In the educational world, communication has been slowly resignified to mean the ability to exchange information speedly and effectively and to solve problems, complete assigned tasks, and produce measurable results*" (KRAMSCH, 2006, p. 250).

Essa citação de Kramsch aponta o fato de que a competência comunicativa privilegia objetivos instrumentais, e conceitos como "efetividade" tornaram-se palavras-chave.

Para formular o conceito de competência simbólica, Kramsch parte do princípio de que a comunicação humana, em uma era globalizada como a que vivemos, exige outras competências além de ser "efetivo". Como a realidade – isto é, o mundo – é complexa, não basta apenas saber comunicar-se: "*Today it is not sufficient for learners to know how to communicate meanings; they have to understand the practice of meaning making itself*" (KRAMSCH, 2006, p. 250). Vivemos em um mundo em que os significados dos enunciados são

modificados e negociados a todo instante. Por isso, não faz sentido que a linguagem, no contexto da didática do ensino de línguas estrangeiras, seja vista como "*transparent conduit for the transmission of information*" (KRAMSCH; HUFFMASTER, 2008, p. 293). Assim, Kramsch defende uma modificação da competência comunicativa para o que ela chama de competência simbólica, que deve capacitar os alunos para compreender "*the full meaning making potential of language*" (KRAMSCH, 2006, p. 251). Para Kramsch, essa competência pode ser desenvolvida especialmente através do trabalho com textos literários, pois a literatura é entendida como área em que a pluralidade da linguagem é especialmente perceptível. Ao trabalhar com textos literários, os aprendizes de uma LE podem refletir sobre o fato de que as palavras possuem tanto um sentido conotativo quanto denotativo (KRAMSCH, 2011, p. 36), que possibilitam diferentes interpretações dos textos. Desse modo, pode ficar mais claro para esses aprendizes que *sentido* e *significado* sempre podem ser construídos e reinterpretados de forma nova.

O conceito de competência simbólica elaborado por Kramsch dá impulso a importantes reflexões acerca do papel das aulas de línguas estrangeira, seus objetivos e métodos.

4.2 A Didática da Literaricidade

Diversas abordagens se ocupam do trabalho com literatura na aprendizagem de uma LE, e o papel que os textos literários ocupam no ensino de LEs vem sendo discutido há muitos anos. Atualmente, na área de alemão como LE, ganha especial destaque o conceito da *didática da literaricidade* [*Didaktik der Literarizität*], cunhado pelos professores e pesquisadores Michael Dobstadt e Renate Riedner (2011b). Esse conceito se baseia no de competência simbólica de Claire Kramsch e dialoga com as discussões atuais no âmbito dos estudos culturais.

Por trás dessa abordagem está, por um lado, também um entendimento amplo das palavras-chave *linguagem*, *literatura* e *aula de línguas estrangeiras*. Por outro lado, está um entendimento específico de como a literatura pode contribuir no contexto de alemão como LE (DOBSTADT; RIEDNER, 2011a, p. 7). Para formular o conceito da didática da literaricidade, Dobstadt e Riedner analisam a utilização de textos literários na área de alemão como LE. Em sua análise, constatam que estes são, em geral, utilizados como material extra para aumentar a motivação dos alunos (DOBSTADT; RIEDNER, 2011a, p. 7). Além disso, Dobstadt (2009, p. 25) observa que a dimensão estética da literatura raramente é tematizada.

O pressuposto da didática da literaricidade é a tese de que o ponto de partida do trabalho com literatura no contexto de ensino de LEs deve ser "a reflexão de sua literaricidade" (DOBSTADT, 2009, p. 23). Para isso, Dobstadt e Riedner utilizam o conceito de *literaricidade* [*Literarizität*] ou *função poética da linguagem*, elaborado pelo linguista Roman Jakobson. Esse conceito consiste em um posicionamento específico do leitor e do produtor de um texto, em que o foco é a mensagem em si mesma – ou seja, em *como* se diz algo (JAKOBSON, 1972, citado por DOBSTADT, 2009, p. 23). A atenção se volta, então, não para o significado das palavras ou o conteúdo da mensagem, mas sim para a sua combinação, para a sequência dos signos linguísticos. Em sua interpretação do conceito de Jakobson, Dobstadt e Riedner deixam claro que entendem a função poética da linguagem como uma função primordial da linguagem. A literaricidade seria, então, uma função linguística que está sempre presente na linguagem – às vezes mais claramente, às vezes mais escondida. Nesse sentido, ela não serve como parâmetro para diferenciar textos literários de textos não literários, pois é inerente à língua e está presente em todos os textos (DOBSTADT; RIEDNER, 2011b, p. 110).

Dobstadt e Riedner defendem que, ao trabalhar-se com textos – aqui entendidos em um sentido amplo – nas aulas de LEs, o foco não seja restrito somente ao conteúdo dos enunciados, mas contemple também sua forma e a relação entre ela e os significados possíveis. Ao refletir sobre como um texto é formulado e como a escolha de certas palavras, a utilização de certos recursos pode gerar variados significados, pode-se perceber que a linguagem não é transparente, e sim ambivalente, ambígua e ampla (DOBSTADT; RIEDNER, 2011b, p. 110).

A base do conceito da didática da literaricidade, juntamente com o de competência simbólica, é um entendimento amplo da linguagem: aspectos como ambiguidade, ambivalência, intertextualidade e relevância da forma para o significado. Esses aspectos são encontrados também na linguagem cotidiana e não estão restritos à literatura (DOBSTADT; RIEDNER, 2011b, p. 106). Por esse motivo, uma aula de LE que se coloque como objetivo a ampliação da competência comunicativa dos alunos precisa trabalhar com esses aspectos da linguagem para, assim, auxiliar os aprendizes a ampliar sua capacidade de refletir sobre a língua (estrangeira), de entender processos de surgimento de significados e, desse modo, participar em um amplo espectro de discursos (DOBSTADT; RIEDNER, 2011b, p. 108). Na abordagem de Dobstadt e Riedner, não se trata, primariamente, de refletir sobre a literatura no contexto do ensino de línguas estrangeiras, mas sim de entender a função poética da

linguagem como um aspecto essencial nas discussões didáticas na área de alemão como LE.

O objetivo central da didática da literaricidade consiste em familiarizar os aprendizes com a linguagem como uma relação simbólica (DOBSTADT; RIEDNER, 2011b, p. 111). A literatura é vista como *uma* forma de expressão da linguagem que tanto se utiliza da dimensão poética de maneira calculada quanto a faz transparente e possibilita, assim, uma experiência linguística diferenciada. Textos literários podem ser utilizados na aula de LE para aguçar nos aprendizes essa sensibilidade para a linguagem como algo dinâmico.

A abordagem da didática da literaricidade, assim como o conceito de competência simbólica, está estreitamente relacionada às discussões sobre ensino de aspectos culturais na área de alemão como LE que apresentamos anteriormente neste capítulo. Assim como na aprendizagem cultural, na didática da literaricidade e na competência simbólica a base teórica é formada por um conceito de cultura que aponta para o caráter de construção [*Konstruiertheit*] da realidade.

Há, porém, alguns aspectos da didática da literaricidade que, em nossa opinião, deveriam ser relativizados. Um deles é a questão da função poética da linguagem. Ao colocarmos essa função em primeiro plano, separamos as palavras de seu objeto, do referente no mundo a que elas remetem, e elas passam ser vistas como uma grandeza independente (EAGLETON, 2012, p. 70). Tal atitude consideramos ser problemática, pois o texto é separado de suas dimensões histórica e social. Ou seja, a enunciação é separada de sua situação comunicativa, de sua função e de seu receptor e produtor. Essa é uma visão bastante estruturalista da linguagem, que a vê como sistema fechado, e dá a impressão de que a linguagem teria um caráter autônomo, como se fosse independente de seus usuários. Mas a linguagem é uma habilidade humana, um fenômeno social e dinâmico, e por isso mesmo ela não se deixa reduzir a critérios meramente formais. Essencial no trabalho com a linguagem, a nosso ver – e especificamente, no trabalho com textos literários – é o fato de que os enunciados não se reduzem à forma, à utilização e combinação de signos linguísticos, mas compreendem outras dimensões: fazem parte da comunicação, além da mensagem (ou enunciado), outros elementos, tais como o produtor, o receptor (ou ouvinte/leitor), o contexto, o código e o contato (COMPAGNON, 2012, p. 42).

Jakobson refere-se, em sua teoria, também a esses outros elementos e suas funções, porém ele dá a impressão de que, no trabalho com literatura, apenas a função poética interessaria ou predominaria, enquanto as

outras funções seriam marginalizadas. Pensamos, porém, que os fatores ou condições que são característicos da comunicação, de cada enunciado – a saber: o produtor, o receptor (ou ouvinte/leitor), o contexto, o código e o contato – são também fatores essenciais de toda expressão literária, como enfatiza o teórico francês Dominique Maingueneau (2014).

Apesar de Dobstadt e Riedner se basearem no conceito de literaricidade para formular sua abordagem, eles parecem se distanciar desse conceito quando analisamos mais atentamente em seus artigos as sugestões didáticas propostas, bem como sua análise de alguns textos literários. Percebemos que, para eles, a literaricidade não é vista como específica de textos literários, mas sim como elemento básico, sem que outros elementos e dimensões da linguagem sejam completamente esquecidos (DOBSTADT; RIEDNER, 2011b, p. 110). Apesar disso, a ênfase dada ao caráter estético da linguagem parece levar-nos a compreender de maneira errada a didática da literaricidade, como se ela se restringisse à forma e visse a linguagem como algo autônomo, descolada do contexto e dos falantes. Analisando-se atentamente os objetivos dessa abordagem, entretanto, percebe-se que ela não pode ser reduzida ao conceito de literaricidade. Essa abordagem representa uma valiosa contribuição para a área de alemão como LE ao questionar conceitos e abordagens correntes na didática do ensino de LEs e redefinir o papel que textos literários podem ocupar na aprendizagem. Por esse motivo, consideramos necessário reformular, ampliar alguns aspectos da didática da literaricidade, tornando-a, assim, mais produtiva para o contexto brasileiro de ensino de línguas estrangeiras.

4.3 Da Didática da Literaricidade à Didática da Discursividade Poética

Gostaríamos de abordar algumas aproximações entre nosso entendimento da didática da literaricidade e um entendimento de linguagem – e de literatura – que se pauta por seu caráter *dialógico*, como explicaremos a seguir. Estes fazem parte também da justificativa do motivo por que sugerimos uma ampliação e renomeação da abordagem da didática da literaricidade. Ao contrário de uma visão estruturalista da linguagem, em que ela é vista como autônoma e abstrata, entra aqui em primeiro plano uma concepção de linguagem que contempla suas diferentes dimensões. Nessa concepção, a expressão linguística possui um caráter dialógico. Isso significa que ela está sempre direcionada a outro indivíduo. O signo linguístico é visto como parte integrante da comunicação, e seu significado é determinado por valores, co-

notações sociais e contextos (EAGLETON, 2012, p. 90). Por isso, ele não é um elemento neutro e sua separação do indivíduo que o utiliza é impensável.

Tal concepção da comunicação humana foi iniciada pelo teórico russo Mikhail Bakhtin e seus seguidores (o chamado Círculo de Bakhtin). Em seus estudos *Marxismo e filosofia da linguagem* (BAKHTIN, 2006) e *Estética da criação verbal* (BAKHTIN, 1997), Bakhtin se debruça de forma intensiva sobre a comunicação verbal. Ele questionou as teorias estruturalistas da linguística de seu tempo. Na linguística, de acordo com Bakhtin (2006, p. 77), predominava o chamado objetivismo abstrato, em que o sistema linguístico está em primeiro plano – ou seja, o sistema de fonemas, formas gramaticais e lexicais de uma língua – e é visto como imutável e estável (BAKHTIN, 2006, p. 83). Diferentemente do que propõem as teorias estruturalistas, Bakhtin chama a atenção para o caráter social da linguagem, que não deve ser vista como sistema de normas fixas, mas sim como meio que os falantes utilizam para se expressar (BAKHTIN, 2006, p. 93). Para ele, a realidade fundamental da linguagem está na interação verbal. Somente na interação verbal ou por meio dela as formas linguísticas ganham um significado: "A verdadeira substância da língua não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem a enunciação monológica isolada, mas sim o fenômeno social da interação verbal" (BAKHTIN, 2006, p. 125). O especial no conceito de linguagem do Círculo de Bakhtin é que ele enfatiza as relações entre os indivíduos, entre eles e o mundo que os cerca. Ele conclui que o enunciado está sempre ligado às condições de comunicação, que, por sua vez, são permanentemente dependentes das estruturas sociais. Todo enunciado é impregnado pelos ecos e lembranças de outros enunciados e é sempre direcionado a um outro enunciado ou indivíduo (BAKHTIN, 1997, p. 326). Esse pensamento forma a base do conceito de dialogismo, que contempla duas dimensões: por um lado, o dialogismo está relacionado ao constante diálogo entre diversos discursos que formam uma comunidade (natureza interdiscursiva da linguagem). Por outro lado, está vinculado às relações que se estabelecem no processo discursivo – ou seja, na comunicação – entre o *eu* e o *outro*.

Para o linguista brasileiro Carlos Alberto Faraco (2011, p. 101), o dialogismo não é somente um conceito entre tantos outros. O dialogismo é uma forma de enxergar o mundo, um jeito de enxergar o ser humano e seu agir cultural. Para Faraco (2011, p. 101), a base da visão de mundo bakhtiniana é uma concepção social do ser humano – ele é visto como ser que se constitui através da e na interação, pois viver significa participar de diálogos. Esse conceito de linguagem também tem consequências sobre a definição do con-

ceito de *cultura* de Bakhtin. Para ele, a cultura é entendida como um grande e interminável diálogo (FARACO, 2011, p. 32). O que torna a concepção de linguagem de Bakhtin tão produtiva para a área de alemão como LE é o fato de que a linguagem é vista em sua concretude, em sua relação com os seres humanos como intersubjetivos, como seres existentes no mundo concreto.

A relação entre a teoria de Bakhtin e o ensino de LEs – apesar de esse aspecto ainda ter sido pouco aprofundado – tem sido estudada por alguns cientistas brasileiros nos últimos anos. Um exemplo entre estes é Maria Teresa de Freitas (2011, p. 146), que analisa o trabalho de Bakhtin sob essa ótica do ensino de LEs e conclui que, apesar de esse pensador não ter explicitamente se voltado para questões educacionais e da aprendizagem de línguas, sua teoria tem consequências importantes para a prática didática, pois ele chama a atenção para o social, para o outro, para a cultura e considera a linguagem em sua totalidade. Para Freitas (2011, p.146), as ideias de Bakhtin não representam uma metodologia de ensino, mas levam a uma outra visão de mundo, a um outro olhar para a educação. A partir da concepção de linguagem de Bakhtin, o aprendiz de uma LE torna-se sujeito do processo de aprendizagem, e a aula torna-se espaço em que diferentes vozes e discursos interagem.

Até o início do século XXI – e isso é ainda perceptível hoje –, uma concepção de língua marcadamente formalista dominava o cenário do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (HALL; VITANOVA; MARCHENKOVA, 2005). Porém, essa concepção de linguagem limitada não consegue dar conta das questões atuais de ensino e aprendizagem e, por isso, torna-se indispensável procurar por uma concepção mais adequada. Nesse sentido, as discussões feitas a partir das ideias de Bakhtin são uma possibilidade de apreender a linguagem em suas diferentes dimensões, sem perder de vista seu inerente caráter social. A visão de linguagem de Bakhtin nos ajuda a compreender a língua como fenômeno vivo, através do qual fazemos nossos mundos existirem, formamos, ampliamos e refletimos sobre eles. Disso decorre uma nova concepção da aprendizagem de línguas estrangeiras, como enfatizam Hall, Vitanova e Marchenkova (2005, p. 3): "Aprender uma língua, então, não significa acumular formas ou estruturas descontextualizadas, mas sim adentrar novos caminhos de comunicação que são definidos por forças econômicas, políticas e sociais".

Assim como na aprendizagem cultural, na competência simbólica e na didática da literaricidade, no contexto de uma didática de ensino de LEs fundada nas ideias de Bakhtin, aspectos como a pluralidade de interpretações, a construção da realidade e a negociação de sentidos têm um papel central.

Esse entendimento de linguagem como dialógica apresenta semelhanças com a concepção de linguagem que, no nosso entendimento, também está por trás da didática da literaricidade. Pois também na didática da literaricidade, aspectos como a intertextualidade são vistos como inerentes à linguagem. Para além disso, essa abordagem, assim como a competência simbólica, trabalha com a ideia de que palavras não são neutras, e, consequentemente, podem sempre ser reinterpretadas, ressignificadas a todo instante.

Por isso defendemos uma ampliação da abordagem da didática da literaricidade. Sugerimos, então que, no ensino e aprendizagem de LEs, se pense em uma didática da discursividade poética como princípio norteador para a concepção das aulas, que enfatize o caráter dialógico, a dimensão discursiva da linguagem.[4]

Nesse sentido, consideramos muito pertinente a sugestão de Dobstadt e Riedner (2011b, p. 111) de familiarizar os aprendizes com a literatura como a forma de utilização da linguagem que possibilita uma experiência linguística intensa e profunda, ao articular de modo especial forma linguística e conteúdo. Ao fazê-lo, a literatura provoca a reflexão e torna processos de interação e comunicação mais claros, uma vez que sempre ocorrem através do meio *linguagem*.

Nessa proposta, a literatura é entendida como uma forma de expressão, entre outras, através da qual as pessoas agem e a partir da qual interagem. A ênfase da relação entre um texto literário e uma comunidade comunicativa, na qual esse texto é produzido ou recebido, não significa deixar os aspectos formais do texto literário de lado. Estes têm um papel fundamental: através dos muitos elementos discursivos formais que são utilizados em um texto literário, tanto seus produtores quanto seus receptores são levados a refletir sobre as condições e dinâmicas da própria interação linguística. Essa relação complexa e multifacetada que aparece em textos literários torna o trabalho com eles – além de outros textos – interessante para as aulas de línguas estrangeiras.

Consideramos pertinente analisar mais atentamente a questão da literatura como discurso. Partimos das discussões sobre esse assunto feitas pelo teórico francês Dominique Maingueneau. Em sua obra *Discurso literário* (MAINGUENEAU, 2014), ele analisa as bases do discurso literário. Para Main-

4 As propostas apresentadas neste capítulo baseiam-se, também, nas discussões iniciadas pelo germanista professor Paulo Astor Soethe acerca do conceito de *Literarizität*, apresentadas num colóquio de doutorandos no Herder-Institut, em 2012, e em uma disciplina ofertada por ele em 2013, na mesma universidade. Soethe aponta para a necessidade de analisar mais atentamente a base teórica da *Didaktik der Literarizität*, enfatizando o caráter discursivo da linguagem.

gueneau, o discurso é interativo, e todo enunciado – mesmo que não haja a presença concreta, física, de um interlocutor – possui uma interatividade constitutiva. Por isso, Maingueneau (2014) afirma que enunciados linguísticos estão sempre numa troca com outros parceiros de comunicação. O discurso é sempre contextualizado e auxilia na definição de seu próprio contexto e, ao mesmo tempo, ajuda a modificá-lo. Além disso, um discurso só faz sentido dentro de uma variedade de outros discursos. Isso não se refere apenas ao discurso literário: todo enunciado possui essa dimensão (MAINGUENEAU, 2014, p. 42). Dobstadt e Riedner têm um posicionamento semelhante em seu artigo "Vieldeutige Texte – vieldeutige (Kon-)Texte: Von der Dynamisierung der Text-Kontext-Beziehung zur Erweiterung kultureller Handlungskompetenz" (DOBSTADT; RIEDNER, 2012), no qual defendem que, no contexto da área de DaF, seja abordada essa relação complexa entre textos e contextos ao se trabalhar com literatura (DOBSTADT; RIEDNER, 2012, p. 377).

É no sentido de uma relação complexa entre texto e contexto que, segundo Maingueneau (2014), o texto literário é uma ação no discurso. A literatura não fala sobre o mundo, mas cria sua própria presença nesse mundo (MAINGUENEAU, 2014, p. 44). É essa, ao nosso ver, a contribuição mais importante de Maingueneau quando pensamos no papel que textos literários podem ocupar no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras. A abordagem de Maingueneau exige um trabalho com textos literários que leve em consideração os discursos em que eles são produzidos e recebidos como parte constituinte. E também as relações entre os diferentes discursos que os textos encenam ou dos quais eles participam, a produção de relações entre discursos que os textos possibilitam, a explicitação de constelações culturais e padrões culturais de interpretação que eles criam ou relativizam. Dessa forma, pode-se incentivar de maneira especial a sensibilização dos aprendizes para fenômenos culturais, o que é uma competência essencial, como vimos a respeito da aprendizagem cultural.

Ao perceber como textos literários criam realidades e, ao mesmo tempo, participam de processos culturais, pode-se iniciar uma reflexão diferenciada sobre o modo como fenômenos culturais são multifacetados. Textos literários deixam claro que a linguagem participa da construção, modelação e percepção da realidade, ao construírem uma realidade e, através dessa construção, participarem de uma realidade discursiva. Assim, os aprendizes podem também observar os processos discursivos pelos quais eles próprios passam ao aprender uma LE e, dessa maneira, participar de diferentes discursos: ao

perceberem a forma e o efeito de suas expressões e ao se perceberem como atores em diversos discursos sociais.

Considerações finais

Neste estudo, analisamos o papel que textos literários podem ocupar no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras. Após analisar conceitos teóricos centrais nas discussões na área de alemão como LE, aprendizagem cultural e didática da literatura, bem como algumas abordagens como a competência simbólica (KRAMSCH, 2008) e a didática da literaricidade (DOBSTADT; RIEDNER, 2011), propusemos uma modificação desta última abordagem. Nessa perspectiva, enfatizamos a importância de, ao trabalhar com textos literários no ensino de línguas estrangeiras, possibilitar aos aprendizes vivenciar a dimensão discursiva da linguagem – ou seja, facultar aos alunos entrar em contato com diferentes discursos na língua-alvo e perceber como a linguagem é complexa, multifacetada, ambivalente. Ao conceber as aulas de línguas estrangeiras a partir da perspectiva do caráter discursivo da linguagem, queremos chamar a atenção dos aprendizes para que entendam *culturas* como *construções*, resultado de processos de atribuição de sentido. Além disso, convidamos os alunos a entender textos literários como parte de discursos culturais, que, por sua vez, se constituem em possibilidades de interpretação desses discursos ou da realidade, os quais podem sempre ser reinterpretados. Por fim, propomos a sensibilização para o fato de que textos literários falam sobre o mundo e ao mesmo tempo são parte constitutiva desse mundo que se acredita que eles representam.

No âmbito deste estudo, não foram feitas propostas concretas para a utilização dos textos literários na prática das aulas de alemão como LE. Porém, o suporte teórico aqui desenvolvido pode servir de base para a elaboração de sequências didáticas e atividades concretas para serem utilizadas nas aulas.

Referências

ALTMAYER, Claus. *Kultur als Hypertext*: Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium, 2004.

_____. „Kulturelle Deutungsmuster“ als Lerngegenstand: Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der „Landeskunde“. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*, Tübingen, 35. Jahrgang, p. 44-59, 2006.

ALTMAYER, Claus. Von der "interkulturellen Kompetenz" zum "kulturbezogenen Deutsungslernen": Plädoyer für eine kritische Transformation des interkulturellen Ansatzes in der Landeskunde. *In*: SCHULZ, Renate A.; TSCHIRNER, Erwin (Hrsg.). *Communicating across Borders*: Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language. München: Iudicium, 2008. p. 28-41.

_____. Konzepte von Kultur im Kontext Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. *In*: KRUMM, Hans-Jürgen *et al.* (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*: Ein internationales Handbuch. Berlin: De Gruyter, 2010. p. 1402-1413. (Buchreihe "Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft", Band 35, Halbband 2).

ALTMAYER, Claus; KOREIK, Uwe. Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. *In*: KRUMM, Hans-Jürgen *et al.* (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Ein internationales Handbuch. Berlin: De Gruyter, 2010. p. 1378-1391. (Buchreihe "Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft", Band 35, Halbband 2).

BACHMANN-MEDICK, Doris. *Cultural turns*: Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften. 4. ed. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de: Michel Lahud *et al.* 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

_____. *Estética da criação verbal*. Tradução de: Maria Ermantina Galvão Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria*: literatura e senso comum. Tradução: Cleonice Paes Barreto Mourão; Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2012.

DOBSTADT, Michael. Literarizität als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten. Zugleich ein Vorschlag zur Neuprofilierung des Arbeitsbereichs Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache. *Deutsch als Fremdsprache*, Nr. 46, Heft 1, S. 21-30, 2009.

DOBSTADT, Michael; RIEDNER, Renate. Fremdsprache Literatur: Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprache Deutsch: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, Heft 44, S. 5-14, 2011a.

_____. Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. *In*: EWERT, Michael; RIEDNER, Renate; SCHIEDERMAIR, Simone (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft*. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven. München: Iudicium, 2011b. S. 99-115.

_____. Vieldeutige Texte – vieldeutige (Kon-)Texte: Von der Dynamisierung der Text-Kontext-Beziehung zur Erweiterung kultureller Handlungskompetenz. *In*: HESS--LÜTTICH, Ernest W. B.; ALBRECHT, Corinna; BOGNER, Andrea (Hrsg.). *Re-Visionen*: Kulturwissenschaftliche Herausforderungen interkultureller Germanistik. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2012. S. 371-388. (Reihe "Cross-Cultural Communication", Band 22).

EAGLETON, Terry. *Einführung in die Literaturtheorie*. 5. Auflage. Stuttgart; Weimar: J. B. Metzler, 2012.

FARACO, Carlos Alberto. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. *In*: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; DE CASTRO, Gilberto (Org.). *Diálogos com Bakhtin*. 4. ed. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 97-108.

FARIAS, Maria Carolina Moccellin de. *Anderssprachige Literatur mit Deutschlandbezug und die Ausbildung von Deutschlehrern*: Guimarães Rosas "Deutsche Erzählungen" in Brasilien. 108 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: http://hdl.handle.net/1884/41956. Acesso em: 26 jun. 2020.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Bakhtin e a psicologia. *In*: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; DE CASTRO, Gilberto (Org.). *Diálogos com Bakhtin*. 4. ed. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 141-160.

HALL, Joan Kelly; VITANOVA, Gergana; MARCHENKOVA, Ludmila. (Org.). *Dialogue with Bakhtin on Second and Foreign Language Learning*: New Perspectives. Mahwah; New Jersey; London: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

HU, Adelheid. Fremdverstehen und kulturelles Lernen. *In*: KRUMM, Hans-Jürgen *et al*. (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*: Ein internationales Handbuch. Berlin: De Gruyter, 2010. p. 1391-1402.

HU, Adelheid; BYRAM, Michael. *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2009.

KRAMSCH, Claire. From Communicative Competence to Symbolic Competence. *The Modern Language Journal*, v. 90, n. 2, p. 249-252, Summer 2006. Disponível em: http://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00395_3.x. Acesso em: 26 jun. 2020.

_____. *The Multilingual Subject*: What Foreign Language Learners Say about their Experience and Why it Matters. Oxford: Oxford University Press, 2009.

_____. The Symbolic Dimensions of the Intercultural. *Language Teaching*, v. 44, n. 3, p. 354-367, July 2011. Disponível em: http://www.semanticscholar.org/paper/The-Symbolic-Dimensions-of-the-Intercultural.-Kramsch/66ec4f38bf0dca51b00af64516619172956c7585. Acesso em: 26 jun. 2020.

KRAMSCH, Claire; HUFFMASTER, Michael. The Political Promise of Translation. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* (FLuL), Band 37, Nr. 1, S. 283-297, 2008. Disponível em: http://elibrary.narr.digital/article/99.125005/flul200810283. Acesso em: 26 jun. 2020.

MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso literário*. Tradução: Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2014.

RIEDNER, Renate. Literatur, Kultur, Leser und Fremde – Theoriebildung und Literaturvermittlung im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. *In*: KRUMM, Hans-Jürgen *et al*. (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*: Ein internationales Handbuch. Berlin: De Gruyter, 2010. p. 1544-1554.

SCHIEDERMAIR, Simone. Text zwischen Sprache und Kultur. *In*: EWERT, Michael; RIEDNER, Renate; SCHIEDERMAIR, Simone (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft*. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven. München: Iudicium, 2011. p. 173-188.

SCHULZ, Renate A. Reevaluating Communicative Competence as a Major Goal in Postsecondary Language Requirement Courses. *The Modern Language Journal*, v. 90, n. 2, p. 252-255, Summer 2006. Disponível em: http://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00395_4.x. Acesso em: 26 jun. 2020.

SCHWEIGER, Hannes. Kulturbezogenes Lernen mit Literatur. *ÖDaF Mitteilungen*, 29. Jahrgang, Heft 2, S. 61-77, 2013. Disponível em: http://www.vr-elibrary.de/doi/10.14220/odaf.2013.29.2.61. Acesso em: 26 jun. 2020.

_____. Begegnungen mit Vielfalt. Sprachliches und kulturelles Lernen mit Literatur im Fremd- und Zweitsprachenunterricht. *Deutsch als Fremdsprache*, 51. Jahrgang, Heft 2, S. 76-85, 2014.

SWAFFAR, Jane. Terminology and Its Discontents: Some Caveats About Communicative Competence. *The Modern Language Journal*, v. 90, n. 2, p. 246-249, Summer 2006. Disponível em: http://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00395_2.x. Acesso em: 26 jun. 2020.

A Internet e o ensino de alemão como língua estrangeira no Brasil: um capítulo na (r)evolução didática tecnológica

Adriana Schlenker

Mídias são uma realidade social. Elas pertencem à vida cotidiana das pessoas e condicionam muitos processos na sociedade, como também os do ensino e aprendizagem[1]*. (KIßNER, 1999, p. 61)*

1 Introdução

Após passar por diferentes etapas evolutivas e diversas adaptações sociais, o uso de computadores e dispositivos móveis para fins pedagógicos é realidade na maioria das instituições brasileiras de ensino, como universidades e escolas. A maneira de se comunicar no contexto da Educação a Distância (EaD) ou o emprego de mídias digitais em sala de aula envolve uma série de questões que precisam ser avaliadas, analisadas e pesquisadas em profundidade, a fim de que se verifique um diálogo contínuo entre todos os atores do processo de ensino e aprendizagem. Espera-se, como resultado, que a aprendizagem do aluno ocorra com o auxílio de uma mediação pedagógica eficiente e adaptada para dar conta das mudanças de paradigma que a educação *online* traz.

Nesse contexto, sob o título *Online-Übungen und ihre didaktische Umsetzung im DaF-Unterricht an Schulen der Grund- und Mittelstufe in Südbrasilien: Eine empirische Studie* [*Exercícios online e seu uso didático no ensino e aprendizagem de alemão como língua estrangeira em escolas dos ensinos fundamental e médio no Sul do Brasil: uma pesquisa empírica*], realizou-se, entre 2008 e 2010, uma pesquisa de mestrado voltada para o tema, no âmbito do programa internacional do

1 Tradução de Adriana Schlenker, assim como todas as demais traduções de excertos de publicações em língua estrangeira neste capítulo, salvo menção em contrário. No original: "*Medien sind eine gesellschaftliche Realität. Sie gehören zum alltäglichen Leben der Menschen und bedingen viele Prozesse in der Gesellschaft, auch die des Lehrens und Lernens*".

Herder-Institut (Sokrates/Erasmus) entre a Universität Leipzig (Alemanha) e a Universidad de Salamanca (Espanha). O objetivo principal do presente capítulo é apresentá-la e discutir, a partir da perspectiva didática, o desenvolvimento tecnológico que se deu ao longo desses anos, até os dias atuais.

A pesquisa de mestrado em questão objetivava coletar informações a respeito da utilização de novas mídias em sala de aula, mais especificamente do uso da Internet. Muitas eram as dúvidas quanto da implementação, ou não, por outros colegas e escolas, de atividades que envolvessem esses suportes. Para realização da pesquisa, elaborou-se um questionário,[2] organizado em três grupos, somando 32 questões, que foi enviado por *e-mail*. Primeiramente, procurou-se obter informações relacionadas à infraestrutura midiática das escolas e ao uso dessa infraestrutura (frequência, nível, livro, horas-aulas, entre outras), passando-se, depois, a questões atinentes a forma, tipologia e valor agregado das atividades *online*, para então finalizar com perguntas referentes aos professores e a seu conhecimento midiático. O envio *online* do questionário facilitaria a logística comunicativa e restringiu-se a 18 escolas participantes do programa PASCH-Schulen[3], da Região Sul do Brasil.

Apesar do baixo número de participantes (16 professores) e de a atividade *online* em contexto curricular não passar de 10% do total, obteve-se uma resposta positiva em relação ao uso da Internet em sala de aula. Na ocasião, debateu-se sobre as possíveis razões para a pouca adesão a responder ao questionário e sobre quais ações poderiam ser tomadas para garantir uma maior adesão em outra pesquisa futura. É possível que, atualmente, a adesão a pesquisas dessa natureza seja automaticamente maior, pois essas atividades ganharam mais destaque ao longo desses anos no contexto de ensino e aprendizagem de alemão como língua estrangeira (LE).

Para a realização deste capítulo, foi necessário dividi-lo em três partes. A primeira, nomeada "Nova Abordagem Educacional", discute brevemente algumas terminologias relevantes para este trabalho, tais como *mídias*, *novas mídias*, *tecnologia da informação* e *novo* (em relação ao uso de computadores e da Internet), e, na sequência, aborda o modo (*software* educacional ou atividades oferecidas via Internet) e a tipologia das atividades realizadas no período 2008-2010. A segunda parte, intitulada "Aprendizagem a Distância", refere-se ao avanço das *tecnologias digitais de informação* e *comunicação* (TDICs) e aos *ambientes virtuais de aprendizagem* (AVAs) no ensino e na aprendizagem de alemão como LE, com destaque para a moda-

2 O questionário foi concebido a partir do *site* http://freeonlinesurveys.com/.
3 *Site* do programa: http://www.pasch-net.de/de/par.html.

lidade *blended learning*. Na terceira parte, apresenta-se a ampliação de possibilidades digitais como o *mobile learning* e, em seguida, a aplicação desses recursos em sala de aula. Nas "Considerações Finais", também se incluem os desdobramentos dos últimos dez anos sobre a temática ora em foco e suas implicações midiáticas e pedagógicas.

2 Nova abordagem educacional

Com os avanços tecnológicos, as atividades didáticas vêm dispondo de recursos que permitem assumir novas perspectivas na mediação de conteúdo e na interação dos participantes, tanto dentro como fora de sala de aula. Tatiane Siqueira Dos Santos (2016, p. 10) afirma que "a tecnologia apresentou – e continuamente vem apresentando – avanços significativos, o que era revolucionário na década de 1990, hoje pode ser considerado o início de tais evoluções". Porém, essas mudanças implicam um contínuo repensar a esse respeito por parte dos professores e das escolas. É necessária uma nova abordagem educacional para assegurar um processo de integração desse avanço no meio estudantil, bem como aprimorar as *competências midiáticas*, termo que se refere a lidar com a tecnologia de maneira eficiente (MARQUES-SCHÄFER, 2015).

O termo *mídia* compreende diferentes "objetos", como os aparelhos tecnológicos (computador, televisão, rádio, *smartphone*), os propagadores de informação (livro, foto, áudio), organizações (rede de televisão, editora) e maneiras de informar (escrita, fala). Diante desse cenário, faz-se importante dialogar de forma diferenciada quando o tema é *mídia*, pois o termo não representa um conceito único, e sim diversas perspectivas teóricas, que, por sua vez, resultam em diferentes conceitos a respeito do que é uma mídia, de sua importância para o indivíduo e a sociedade, o ensino e a educação (SCHAUMBURG; PRASSE, 2019). Além disso, a dificuldade de definir o termo provém do fato de ele não se referir a um objeto real, pois este, na verdade, não existe. O que existe é a relação, a função que se estabelece, isto é, um objeto se torna uma mídia quando é *mediador* entre objetos ou pessoas.

Dessa forma, o termo *novas mídias* ou *tecnologias digitais de interação e comunicação* (TDIC) é utilizado para referir-se ao uso de dispositivos eletrônicos ou tecnológicos que permitem conexão com a Internet, tais como computadores, *tablets* ou *smartphones*, diferenciando-se, assim, de mídias tradicionais, como a televisão ou o jornal impresso (KENSKI, 2003; ZORN, 2011). As TDIC se integram a diferentes bases tecnológicas, que, por sua

vez, viabilizam, a partir de diferentes equipamentos, programas e mídias, "a associação de diversos ambientes e indivíduos numa rede, facilitando a comunicação entre seus integrantes, ampliando as ações e possibilidades já garantidas pelos meios tecnológicos" (SOARES *et al.*, 2015, p. 3). Em 2000, Erwin Tschirner, Hermann Funk e Michael Koenig já estavam convencidos de que

> as mídias "computador" e "Internet" iriam mudar no longo prazo e radicalmente o ensino de línguas estrangeiras, mais do que outros meios o fizeram ou fazem. Essas mudanças não atingem somente a sala de aula, mas também as instituições que as oferecem. (TSCHIRNER; FUNK; KOENIG, 2000, p. 5)

Schmitz (2004, p. 83) afirma: "Nada envelhece mais rapidamente do que o novo"[4]. Em relação ao termo *novo*, o *Dicionário infopédia da língua portuguesa*, em sua nona acepção, apresenta os seguintes significados: "outro; mais um; que se acrescenta ao já existente" (NOVO, 2020a); o dicionário *Aulete digital*, por sua vez, em sua primeira acepção, o define como "com pouco tempo de existência" (NOVO, 2020b). Ou seja, uma nova tecnologia pode tornar-se rapidamente obsoleta. O *Dicionário infopédia da língua portuguesa* também define o adjetivo *novo* como "desconhecido" (NOVO, 2020a), e a locução "ser novo para" como "não ser conhecido para". Nesse sentido, o *novo* estaria no olhar do usuário, e não na ferramenta em si.

2.1 Valor atribuído

A partir das considerações em torno do termo *novas mídias*, Michael Funk (2004) constata que o *valor atribuído* (*Mehrwert*) a uma mídia somente poderá ser estabelecido no momento em que esta for utilizada no processo de aprendizagem. De acordo com Kerres,

> *die didaktische Wertigkeit eines Mediums kann nicht a priori an Merkmalen von Medien oder Mitteln (seien sie inhaltlicher, methodischer oder gestalterischer Art) festgemacht werden, sondern nur in dem Zusammenhang, in dem das Medium Verwendung findet.* (KERRES, 2004, p. 18)

Tschirner, Funk e Koenig (2000, p. 14), por seu turno, afirmam que o valor atribuído à conexão de Internet e às suas diversas ferramentas se deve ao reconhecimento e ao uso de cinco campos de atividade. São eles: "treino,

4 "*Nichts veraltet schneller als das Neue*".

comunicação, cognição, informação, trabalho textual" (FUNK, 2000, p. 14). Ou seja, trata-se de abordar as diferentes técnicas e campos de aprendizagem para o desenvolvimento do idioma e, no uso, julgar seu valor aplicativo, que, segundo Kerres (2004), não se limita às qualidades técnicas ou estéticas de uma mídia, mas avalia sua contribuição para promover a resolução de determinados objetivos pedagógicos. Sob a perspectiva didática, a qualidade de uma atividade midiática só pode ser valorada se esta resolver determinada tarefa de ensino com êxito (KERRES, 2004).

Diante dessas considerações, pode-se afirmar que, com base nos resultados obtidos pela pesquisa de mestrado aqui referida, o valor atribuído à mídia Internet reside principalmente no aumento da autonomia dos estudos e da motivação do aluno, seguidos da comunicação autêntica e das formas cooperativas de estudos.

Com base nessas informações, procurou-se também determinar quais são as atividades que incentivam os resultados supracitados, sobretudo quais são aquelas que promovem a autonomia nos estudos. Primeiramente, foram apontados os exercícios de vocabulário, seguidos de exercícios extras de gramática, atividades comunicativas e, por último, tarefas de pesquisa e atividades de escrita. Por fim, ao questionar aos participantes da pesquisa quais dessas atividades eram efetivamente realizadas com os alunos, eles informaram que eram os exercícios de vocabulário e de gramática.

Com base nesses dados, pôde-se perceber que havia uma tendência ao trabalho *online* referente a vocabulário e gramática, abrangendo exercícios em contexto fechado ou semiaberto, predeterminados pelos professores, e o valor a eles atribuído estava, acima de tudo, na autonomia dos estudos. Apesar de as atividades comunicativas e as tarefas de pesquisa terem sido nomeadas como incentivadoras da autonomia, elas não eram aplicadas. Após o recebimento dos questionários preenchidos pelos participantes, pôde-se apenas conjecturar as razões pelas quais não eram utilizados tais recursos, pois não foram previstas perguntas que pudessem dar retorno pertinente.

Investigou-se também a respeito do entendimento do termo *autonomia*, que, segundo Henri Holec (1981, p. 3), corresponde à "habilidade de tomar conta de seu próprio aprendizado"[5]. Leslie Dickinson (1987, p. 11), por sua vez, descreve-a como "a situação na qual o estudante é o maior responsável por todas as decisões referentes ao seu aprendizado e pela execução

5 "*ability to take charge of one's own learning*".

de suas decisões"[6]. Sendo assim, concluiu-se que trabalhar o conteúdo em sala de aula e, então, ir ao computador para deixar os alunos realizarem as atividades gramaticais ou de vocabulário de maneira mais autônoma pode ser entendido como apenas uma transferência na forma de realizar as atividades, mas não propriamente um incentivo ao ganho de autonomia nos estudos (SCHLENKER, 2010).

A partir dos cinco campos de atividades propostos por Tschirner, Funk e Koenig (2000), entendemos que as atividades de gramática e vocabulário estão relacionadas ao treino. Porém, é no campo da comunicação que o valor atribuído às novas mídias tem, desde o surgimento da Internet, seu maior potencial (BREINDL, 1997). O campo da comunicação apesenta, na atualidade, grande destaque, principalmente devido ao crescimento das TDICs.

2.2 Pesquisa: modo e tipologia das atividades

A respeito da realização de atividades *online* com alunos, pôde-se observar na pesquisa empreendida que, em relação ao modo, os professores preferiam aquelas disponibilizadas por editoras e empresas ao uso de *softwares* (programas de autoria). As páginas virtuais mencionadas pelos participantes na época ainda se encontram disponíveis.[7]

No que se refere à tipologia, constatou-se que as atividades eram prioritariamente fechadas ou semiabertas[8] e predeterminadas pelo professor. Esses exercícios apresentam características não muito diferentes das daqueles pré-elaborados em um programa de autoria, uma vez que não implicam atividades de pesquisa, de comunicação ou de elaboração textual.

Todavia, os professores destacaram o uso do Hot Potatoes,[9] que é considerado um programa de autoria. A germanista Eva Breindl (1997) explica ser este um programa que faculta ao autor criar seu próprio material didático, de acordo com sua necessidade. Ele oferece diferentes recursos para elaborar os exercícios, e o professor, mesmo que iniciante no uso midiático, precisa somente digitar o conteúdo, de modo que o resto é produzido pelo programa. Segundo Claudia Tamme (2003), ainda que o Hot Potatoes se limite ao papel de ferramenta de transferência, apresenta ao menos duas vantagens,

6 "*The situation in which the learner is totally responsible for all of the decisions concerned with his learning and the implementation of those decisions*".

7 São elas: www.hueber.de, www.mein-deutschbuch.de, www.ralf-kinas.de, http://www.blinde--kuh.de/smart-index.html, http://www.schubert-verlag.de/.

8 Atividade fechada: aquela para a qual a resposta não é formulada (por exemplo:. atividades de múltipla-escolha ou de certo/errado). Atividade semiaberta: aquela para a qual a resposta pode ser parcialmente formulada (por exemplo: atividades de preenchimento de lacunas).

9 Disponível em: http://www.hotpotatoes.de/. Acesso em: 5 maio 2020.

quais sejam: permitir o controle imediato das tarefas executadas pelo aluno e possibilitar a reutilização delas em outros momentos. Como esse programa nada mais é do que uma ferramenta para produzir exercícios de gramática e de vocabulário, a autora salienta que é necessário questionar o valor atribuído a essas atividades.

3 Aprendizagem a distância

É notória a evolução das tecnologias e de seus recursos em meio *online*, bem como sua dimensão no contexto educacional. José Armando Valente (2014) ressalta que as TDIC viabilizaram grandes mudanças na Educação a Distância (EaD) e que, até o início da década de 1980, o material produzido e enviado aos alunos era impresso (VALENTE, 2014, p. 79). O surgimento das TDICs possibilitou a criação de ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) paralelos aos ambientes reais, o que permitiu criar espaços educacionais completamente inovadores, de modo que tais ambientes têm na interatividade, na hipertextualidade e na conectividade o seu grande potencial, tanto no uso individual quanto no coletivo (KENSKI, 2003). Gérard Scallon (2015), por seu turno, relembra que algumas plataformas de ensino ainda mesclam material impresso com o uso de CD, rádio ou televisão; porém, por meio das TDIC, esses materiais evoluíram e, com a implementação dos AVAs, muitos desses recursos se tornaram obsoletos.[10]

Segundo Valente (2014), os termos "*educação a distância*" e "*e-learning*" têm, de maneira geral, o mesmo significado; contudo, este último pode ser assumido como uma reformulação da proposta de EaD, mas que apresenta diversas modalidades. Por exemplo, quando as atividades *online* são vinculadas a aulas presenciais, passam a configurar o que se denomina *ensino híbrido*, *misturado* ou *blended learning* (VALENTE, 2014). De acordo com José Moran (2013), esse modelo poderia vir a ser o mais implementado na educação, "principalmente na fase mais adulta da formação, como a universitária" (MORAN, 2013, p. 4). Valente (2014) já constata a crescente tendência à modalidade *blended* em muitos cursos de EaD.

Nesse contexto, a formação universitária e a modalidade *blended learning* ganham especial atenção, devido à recente implantação (em 2015) do

10 Os AVAs são *softwares* educacionais alocados na Internet, que se destinam a apoiar as atividades de EaD. Esses *softwares* apresentam um conjunto de TDIC que permite desenvolver atividades de maneira mais individualizada, levando em conta a disponibilidade de tempo e espaço e o ritmo de cada participante.

Curso de Segunda Licenciatura em Alemão pelo Plano Nacional de Professores da Educação Básica (Parfor), oferecido pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), que tem forte interface com um AVA desenvolvido na Alemanha. Convém salientar que os alunos, todos já professores, residem em outros estados, moram em cidades diversas e trabalham em turnos diferentes. A implementação da modalidade *blended learning* amplia as possibilidades interativas e comunicativas, que, de outra maneira, seriam praticamente inviáveis de se administrar.

As atividades *blended* são desenvolvidas durante dois semestres letivos não consecutivos e estão de acordo com o currículo pedagógico do curso e os parâmetros midiáticos avaliativos, os quais, segundo Terry Anderson (2003, p. 133), se dão ao considerarem-se "as seis formas de interação: aluno-aluno, aluno-professor, aluno-conteúdo, professor-professor, professor-conteúdo e conteúdo-conteúdo"[11].

Essas conexões mediadas pelas TDIC em AVA dispõem de recursos sincrônicos (*chat)* e assincrônicos (tarefa, *wiki*, lição e fórum). Quando utilizadas pedagogicamente, podem muito mais do que apenas dar suporte ao aluno na compreensão do conteúdo: "as atividades a distância, se bem feitas, conferem autonomia aos alunos" (MORAN, 2011, p. 2).

Cabe salientar que a atividade *online* não é desprovida de percalços. Segundo Pedro Demo (2009, p. 53), "o que as novas tecnologias podem nos trazer são oportunidades ainda mais ampliadas, em meio também a enormes riscos e desacertos". O autor destaca ter maior interesse em "explorar novas oportunidades de aprendizagem, bem mais centradas na atividade dos alunos, também mais flexíveis e motivadoras, mais capazes de sustentar processos de autoria e autonomia" em vez de "incidir em panaceias tecnológicas".

4 Aplicativos: uma nova geração

Desde a realização da pesquisa aqui apresentada, finalizada em meados de 2010, observaram-se algumas transformações tecnológicas e, com elas, também mudanças comportamentais. Essas transformações afetam praticamente todos os setores da sociedade, incluindo o educacional, o que gera, assim, "uma nova cultura e um novo modelo de sociedade" (KENSKI, 2012a, citada por DOS SANTOS, 2016, p. 14). O uso de diferentes TDIC,

11 "*student-student, student-teatcher, student-content, teacher-teacher, teacher-content, content-content*".

como *notebooks*, *iPhones*, *tablets*, *smartphones*, *smart* TVs, *interactive whiteboards* (IWBs), entre outras, permite maior mobilidade nas tarefas e, assim, "abre as portas para um ciberespaço que interconecta virtualmente todas as mensagens digitais, multiplicando a emissão e a captação da informação, facilitando as interações em tempo real por parte do indivíduo" (ROSINI, 2013, p. 45). Como consequência, o ambiente de aprendizagem não se restringe mais à sala de aula: de acordo com Dos Santos (2016, p. 14), ele ganha para si espaços comuns, "numa sincronia do ensino híbrido educacional, presencial e virtual/digital, voltando-se a uma era digital associada a informática, computadores, cibernética e da [*sic*] conectividade". O ciberespaço, segundo Pierre Lévy (1999, p. 47), é uma "entidade desterritorializada, capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, podendo representar e processar qualquer tipo de informação, sem, contudo, estar ela mesma presa a um lugar ou tempo em particular".

O autor complementa ser esse um ambiente que proporciona uma comunicação irrestrita, fomentada pela interconexão mundial, que tem o potencial de "colocar em sinergia e interfacear todos os dispositivos de criação de informação, de gravação, de comunicação e de simulação" (LÉVY, 1999, p. 92-93). Essas conexões se referem à cibercultura, que promove uma cultura contemporânea, e é

> estruturada pelas tecnologias digitais *online*, em que existe o estabelecimento de uma relação íntima entre as novas formas sociais exigidas neste universo de tecnologias de comunicação e informação, com a necessidade de novos saberes criados, ressignificados e socializados, para favorecer o acesso aos novos comportamentos como [por] exemplo os caixas eletrônicos, compras *online*, telefones móveis, Internet, redes sociais e outros. (DOS SANTOS, 2016, p. 15)

Essa nova cultura digital "amplia as possibilidades de comunicação e interação, avança na ação e formação do/a aluno/a, e cria oportunidade de integração desses novos meios aos nossos comportamentos" (KENSKI, 2012b, citada por DOS SANTOS, 2016, p. 16). Na educação, a rápida evolução da Internet e das tecnologias móveis "impulsiona educadores e aprendizes a conviver com a ideia de aprendizagem sem fronteira e que os leva ao acesso livre à informação" (MARQUES-SCHÄFER, 2015, p. 1).

A prática *mobile learning* ou aprendizagem móvel (doravante *m-learning*) propicia uma prática didático-pedagógica diferenciada e integrativa no meio educacional. Dos Santos (2016, p. 11) afirma ser esta "uma metodologia que

permite o acesso ao conteúdo/aula em qualquer hora e lugar por dispositivos móveis, ou seja, as aulas podem acontecer fora da sala de aula e trazer ao/à aluno/a autonomia e o interesse em buscar conhecimento".

Vera Lúcia Paiva (2001) afirma que a autonomia do aluno em busca de informações a respeito de um determinado tema é maior quando ele utiliza dados disponibilizados na *web*. As possibilidades que o aprendiz tem de construir suas próprias conexões e, assim, associar novos conceitos, "justapondo conceitos que nunca haviam sido antes associados" (PAIVA, 2001, p. 5), é muito maior em comparação com o ensino tradicional, em que o professor é o protagonista na sala de aula.

Diante de um cenário no qual o *m-learning* propicia uma prática didático-pedagógica diferenciada e integrativa, Heike Schaumburg e Doreen Prasse (2009) observam que

> o uso das mídias em sala de aula não depende apenas da decisão e do planejamento do professor, pois as alunas e os alunos já usam diferentes mídias (digitais) para resolver as mais diferentes tarefas escolares e do dia a dia. O universo dos alunos é impregnado de mídias há muito tempo, e atualmente cada vez mais pelas mídias digitais. Portanto, saber quais mídias os alunos estão utilizando e em quais têm experiência, para assim integrá-las de forma sensata à realidade do aluno dentro da sala de aula, é didaticamente fundamental para uma boa aula […].[12] (SCHAUMBURG; PRASSE, 2009, p. 11)

4.1 Aplicativos em sala de aula

Os aplicativos (*apps*) que já eram usados em computadores[13] passaram a ser usados também em telefones móveis do tipo *smartphones*, ampliando-se, dessa maneira, a conectividade e a mobilidade dos usuários. Essa conectividade também se ampliou com o surgimento das "mídias sociais

12 "*Medien werden aber nicht nur von Lehrerinnen und Lehrern gesteuert und geplant in den Unterricht eingebracht. Sie werden auch von den Schülerinnen und Schülern in den Unterricht hineingetragen, beispielweise indem diese ihre eigenen medialen Vorerfahrungen nutzen und sich unterschiedlicher Medien selbständig bedienen, um schulische Aufgaben zu lösen. Alltag und Freizeit von Schülerinnen und Schülern sind scon seit langem von Medien, und inzwischen immer mehr durch digitale Medien geprägt. Eine didaktische Prämisse guten Unterrichts besteht darin, dass dieser an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler anknüpfen sollte. Deswegen ist es notwendig, als Lehrperson zu wissen, wie die medialen Erfahrungen und Praktiken von Schülerinnen und Schülern sinnvoll in den Unterricht einbezogen werden können*".

13 Por exemplo: Skype (2003), YouTube (2005) Google (1998), entre outros incontáveis aplicativos provenientes dos avanços tecnológicos.

digitais"[14], que também oferecem grande potencialidade para o meio educacional. Dessa forma, as atividades midiáticas de LE demandam um repensar didático-pedagógico voltado para a inserção dessas ferramentas digitais para fins educacionais. Segundo Patricia Lupion Torres (2004, p. 7), "na Educação Virtual, é a comunicação e a interatividade que determinam o diferencial pedagógico, o que para muitos ainda não está claro". Wilson Azevedo, por sua vez, explica que,

> a origem desta dificuldade reside numa visão limitada do que é a Internet e do que são as novas tecnologias da informação e da comunicação. Predomina o aspecto "informação" sobre a "comunicação" na percepção de muitos. Enxergam-se muito mais as possibilidades de distribuição e organização da informação que as possibilidades de comunicação mediada por computador, especialmente de interação coletiva. (AZEVEDO, 2002, p. 2, citado por TORRES, 2004, p. 7)

A respeito da educação virtual, José Moran (2017, p. 4) salienta que "a maioria dos cursos continua focada no conteúdo mais do que na colaboração, na aprendizagem individual mais do que no coletivo".

Em 2010, também eram trabalhadas atividades *online*, fechadas e individualizadas, como mostra o resultado da minha pesquisa de mestrado. É válido salientar que, com a evolução dos recursos midiáticos (das TDIC, dos *smartphones* e *apps*), muitas novas atividades estão sendo implementadas justamente com o foco em promover a cooperação, a interação e a autonomia entre os alunos. Com relação a essas atividades, pode-se constatar uma ressignificação do uso das TDIC, o que leva a uma aproximação com a teoria de Vygotsky e sua "zona de desenvolvimento proximal: o desafio de o aluno ousar avançar com apoio do professor para encarar novas situações e problemas, construindo, assim, sua autonomia progressiva" (VYGOTSKY, 1989, citado por DEMO, 2009, p. 56).

Paiva (2001) partilha dessa teoria, e afirma que "um aprendiz de uma língua estrangeira é capaz de utilizar algumas funções da língua, mas pode não ser ainda capaz de usar ou processar outras mais complexas por lhe faltar estruturas linguísticas ou mesmo vocabulário" (PAIVA, 2001, p. 101). Então, é possível para esse aprendiz, graças à "ajuda de parceiros, através de testagem de hipóteses e de negociação de sentido, […] obter sucesso em situações

14 Exemplos: Flickr (desde 2004), Twitter (desde 2006), Facebook (desde 2004), WhatsApp (desde 2009) e Instagram (desde 2010), entre outras.

comunicativas, sejam elas via interação oral ou escrita (PAIVA, 2001, p. 101). Segundo Oxford (1999), essa forma de aprendizagem só pode acontecer com a ajuda e a mediação de outros indivíduos mais capazes, não necessariamente do professor, que apoiam e auxiliam na construção do conhecimento do aprendiz (OXFORD, 1999; PORCINO; FINARDI, 2016).

Nesse contexto, a mediação pelas TDICs e o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* permitem que o aluno encontre, por meio da interação virtual, o caminho para moldar e recriar seus conhecimentos. Por outro lado, sob a perspectiva do professor, é o momento em que este pode refletir sobre os conceitos até hoje vistos e vividos. Prada (1997 *apud* DUARTE; PAIVA, 2014, p. 3) salienta que "ser educador é educar-se permanentemente, pois o processo educativo não se fecha e é contínuo".

Desse modo, os papéis, tanto do aluno como do professor, ganham outra dimensão. O aluno passa a ocupar lugar central e o professor, a atuar como um moderador que "orquestra habilidades, compõe interesses, lidera processos, ativa dinâmicas" (DEMO, 2009, p. 70). De acordo com Pedro Demo (2009, p. 61), faz-se "crucial entender que novas tecnologias não supõem aprendizagens mais efetivas automaticamente. Podem facilmente servir para aprender menos ou não aprender. No entanto, guardam enorme potencialidade".

Com tal mudança de cenário e de perfil do usuário, Torres constata, em 2004, que a crescente tendência à aplicação de atividades *online* implica dois postulados principais: por um lado, a rejeição ao autoritarismo e à condução pedagógica motivada pela hierarquia unilateral; por outro lado, a socialização não apenas *pela* aprendizagem, mas acima de tudo *na* aprendizagem (TORRES, 2004, p. 7).

É fundamental destacar que o acesso à informação, a troca de experiências e o volume das pesquisas sobre a mídia digital são maiores em 2020 do que dez anos atrás. Esse movimento se dá, em grande parte, em virtude de publicações, *workshops* e apresentações realizadas em seminários e congressos voltados para o ensino e aprendizagem de alemão como LE.

Como exemplo disso, pode-se mencionar que no 10.º Congresso Brasileiro de Professores de Alemão, que aconteceu em 2018, na cidade de Curitiba, destacou-se, na seção "Medien und Lernmaterialien im DaF-Unterricht", a apresentação "Das Potential von Instagram für den Deutschunterricht", de Svenja Brünger. Em sua exposição, Brünger descreveu seu projeto, com o qual pretendia despertar o olhar dos estudantes para indícios da cultura alemã na região de Porto Alegre. Esse projeto abrangia uma proposta

fotográfica sob o tema "*Spuren der deutschen Sprach(en) und Kultur(en) in* Porto Alegre", que envolvia professores e estudantes de quatro PASCH-Schulen e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e consistia na postagem de imagens fotográficas feitas pelos alunos e postadas no Instagram (na janela "#descubra_alemao_poa"). Ao final, as melhores fotos foram selecionadas e premiadas pelos professores das referidas instituições.

Outro exemplo a ser destacado é o *workshop* oferecido por Diego Freitas por ocasião do II Seminário dos Professores de Alemão da Região Sul, em julho 2019, na seção "Digitalisierung im DaF-Unterricht". Os professores participantes utilizaram os seguintes *apps*: Kahoot, quizlet, mentimeter, padlet e LearningApps.org.[15]

Não se pode deixar de citar, também, o XII Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer – IDT [Congresso Internacional de Professoras e Professores de Alemão], realizado em 2001, em Lucerna, na Suíça, a respeito do qual Tschirner, Funk e Koenig (2002, p. 144) comentam: "A seção 'Multimídia' foi uma das maiores seções do Congresso, com mais de 100 participantes"[16]. Igualmente digno de nota é o XVI IDT, em 2017, na cidade de Friburgo, Suíça, em especial a seção "Ensinar e aprender com apoio digital"[17], que foi uma das maiores entre as 36 seções ofertadas, contando com 53 apresentações aceitas.[18]

Após ter-se delineado brevemente o fortalecimento das TDICs e dos *apps* em meio a eventos que promovem a língua alemã, outro ponto importante a considerar-se é a evolução dos recursos tecnológicos voltados para a fonética e a compreensão auditiva, que há dez anos não eram de uso corrente na Internet. Sobre tal fato, Tschirner, Funk e Koenig (2002, p. 147) constatam:

> Pesquisas a respeito da aquisição da comunicação oral e da aquisição da competência auditiva na língua estrangeira através do auxílio de processadores ainda são restritas, também, pela razão de que ainda é incipiente o desenvolvimento tecnológico voltado para uma utilização abrangente de computadores que tenham desempenho multimídia ou disponibilizem materiais de vídeo de alta qualidade na Internet. Contudo, parece ser exatamente nesta área que o potencial da didática das línguas estrangeiras é especialmente grande.

15 Disponíveis, respectivamente, em: http://kahoot.com/, http://quizlet.com/pt-br, http://www.mentimeter.com/app, http://pt-br.padlet.com, http://learningapps.org/. Acesso em: 25 set. 2020.

16 "*Die Sektion 'Multimedia' war eine der größten Sektionen mit zeitweise über 100 Teilnehmer.*"

17 "*Lehren und Lernen, digital unterstützt*".

18 Disponível em: http://idt-2017.ch/docs/berichte/20180313_IDT2017_Abschlussbericht.pdf. Acesso em: 25 set. 2020.

A potencialidade para aprimorar a compreensão auditiva, oral e fonética com o auxílio da mídia digital é explorada atualmente em páginas na *web* e através de outros recursos modernos para trabalhar especificamente essa competência.[19] Muitos outros *sites* deixam de enfocar atividades auditivas, mas trabalham com elas paralelamente para desenvolver outas atividades.

Por fim, atualmente, os *apps* disponíveis para fomentar o ensino e aprendizagem de alemão como LE são inúmeros. Entre eles, destacamos o Duolingo[20], que pode ser usado tanto pelos alunos quanto pelos professores, para elaborar tarefas para os alunos, e também para acompanhar a evolução dos aprendizes, à medida que estes fazem as atividades propostas no *app*.

Considerações finais

Passados dez anos da finalização da pesquisa de mestrado que desenvolvi entre 2008 e 2010, percebe-se atualmente que os laços entre a Internet, as TDICs e o ensino e a aprendizagem de alemão como LE se estreitaram. Essas ferramentas tornaram-se fundamentais, por possibilitarem a superação de distâncias geográficas, temporais e culturais, por darem acesso irrestrito a informações sobre a língua-alvo ou mesmo por promoverem a motivação do aluno usuário.

Usar as TDICs para a mediação do conteúdo, contudo, pressupõe um ressignificar das práticas didático-pedagógicas, de modo que as tecnologias devam servir ao propósito pedagógico, e não o contrário. O emprego de recursos tecnológicos também implica oportunizar a atuação ativa do aluno em relação a seus estudos, pois a autonomia é um termo que permeia todos os campos de atividade *online*.

Nesse sentido, a comunicação e a interação devem ser vistas como pilares midiáticos da cibercultura em contexto educacional, promovendo, assim, a produção do conhecimento em vez de sua mera reprodução. Desenvolver as competências em uma LE depende de diversos fatores, e essas ferramentas podem ser, no mínimo, usadas como motivadoras para tal fim.

19 Como exemplos, destacam-se *podcasts* e páginas *online*. Entre os *podcasts*, vale citar os da *Deutsche Welle* (disponíveis em: http://www.dw.com/en/media-center/podcasts/s-100977), e as páginas *Lyricstraining*, lançada em 2012 (disponível em: http://lyricstraining.com/), e a *Simsalabim*, criada por Kerstin Reinke, Dietmar Reinke e Ursula Hirschfeld (disponível em: http://simsalabim.reinke-eb.de/index.html).

20 Disponível em: http://www.duolingo.com/. Acesso em: 25 set. 2020.

A individualização do usuário e a autonomia de acesso à rede são características da nova geração. Diante deste cenário, a implementação dos AVAs em contexto de ensino e aprendizagem de alemão como LE não somente caracteriza uma (r)evolução temporal e tecnológica, que vai ao encontro do aluno usuário, mas também abre uma perspectiva para reorganizar os processos de ensino e aprendizagem em plena Era Digital.

Referências

ANDERSON, Terry. Modes of Interaction in Distance Education: Recent Developments and Research Questions. *In*: MOORE, Michael; ANDERSON, William. (Orgs.). *Handbook of Distance Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2003. p. 129-144.

BREINDL, Eva. DaF goes Internet! Neue Entwicklungen in Deutsch als Fremdsprache. *Deutsche Sprache: Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dokumentation*, Berlin, Band 25, Nr. 4, S. 289-342, 1997. Disponível em: http://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/6405. Acesso em: 13 jun. 2020.

DEMO, Pedro. Aprendizagens e novas tecnologias. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física*, v. 1, n. 1, p. 53-75, ago. 2009. Disponível em: http://www.pucrs.br/ciencias/viali/doutorado/ptic/textos/80-388-1-PB.pdf. Acesso em: 13 jun. 2020.

DICKINSON, Leslie. *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

DOS SANTOS, Tatiane Siqueira. *Tecnologia e educação*: o uso de dispositivos móveis em sala de aula. 69 p. Monografia (Trabalho de conclusão de curso de Especialização em Ensino e Tecnologia) – Departamento Acadêmico de Ciências Humanas, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2016. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/7491/1/LD_ENT_II_2016_18.pdf. Acesso em: 13 jun. 2020.

DUARTE, D.; PAIVA, L. 2014. Reflexões sobre tutoria e formação para atuação em EAD na universidade de Uberaba - UNIUBE. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 20., 2014, Curitiba. *Anais*… Curitiba, Abed, 2014. Disponível em: http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/339.pdf. Acesso em: 30 set. 2020.

HOLEC, Henri. *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

KENSKI, Vani Moreira. Aprendizagem mediada pela tecnologia. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 47-56, set./dez. 2003. Disponível em: http://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/6419/6323. Acesso em: 19 ago. 2020.

_____. *Educação e tecnologias*: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012a.

_____. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012b.

KERRES, Michael. Gestaltungsorientierte Mediendidaktik und ihr Verhältnis zur Allgemeinen Didaktik. *In*: DIECKMANN, Bernhard; STADTFELD, Peter (Hrsg.). *Allgemeine Didaktik im Wandel*. Bad Heilbrunn: Klinhardt Verlag, 2004. S. 214-234.

KIßNER, Heike. Anforderungen an eine Lernumgebungsdesign bei der Entwicklung und Nutzung Neuer Medien. *In*: GIRMES, Renate (Hrsg.). *Lehrdesign und neue Medien*: Analyse und Konstruktion. Münster: Waxmann, 1999. S. 59-83.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MARQUES-SCHÄFER, Gabriela. Competência midiática e tecnologias móveis: desafios e perspectivas para a formação de professores de línguas estrangeiras. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS GERMANÍSTICOS, 1., 2015, São Paulo. *Anais*... São Paulo: USP, 2015. Disponível em: http://germanistik-brasil.org.br/wp-content/uploads/2016/03/Gabriela-Marques-Scha%CC%88fer.pdf. Acesso em: 13 jun. 2020.

MORAN, José. Os modelos educacionais na aprendizagem on-line. *In*: VALENTE, José Armando; MORAN, José Manuel. *Educação a distância: pontos* e *contrapontos*. São Paulo: Summus, 2011. p. 47-52. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/modelos.pdf. Acesso em: 21.06.2020.

_____. *A EaD no Brasil*: cenário atual e caminhos viáveis de mudança. 2013. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/cenario. Acesso em: 13 jun. 2020.

_____. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. *In*: YAEGASHI, Solange Franci Raimundo *et al.* (Orgs.). *Novas tecnologias digitais*: reflexões, sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017.

NOVO. *In*: *Dicionário infopédia da língua portuguesa*. Disponível em: http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/novo. Acesso em: 19 ago. 2020a.

_____. *In*: *Aulete digital*. Disponível em: http://www.aulete.com.br/novo. Acesso em: 19 ago. 2020b.

OXFORD, Rebecca L. Relationships Between Second Language Learning Strategies and Language Proficiency in the Context of Learner Autonomy and Self-Regulation. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, n. 38, p. 109-126, 1999. Disponível em: https://www.academia.edu/24255872/RELATIONSHIPS_BETWEEN_SECOND_LANGUAGE_LEARNING_STRATEGIES_AND_LANGUAGE_PROFICIENCY_IN_THE_CONTEXT_OF_LEARNER_AUTONOMY_AND_SELF_REGULATION. Acesso em: 30 set. 2020.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. A www e o ensino de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 93-116, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbla/v1n1/06.pdf. Acesso em: 21.06.2020.

PORCINO, M. C. ; FINARDI, K. R. Construção de cidadania por meio do ensino de língua estrangeira e do letramento digital: uma proposta de WebQuest. *Antares*, v. 8, n. 15, p. 144-166, jan./ jun. 2016. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/3407. Acesso em: 30 set. 2020.

ROSINI, Alessandro Marco. *As novas tecnologias da informação* e *a educação a distância*. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SCALLON, Gérard. *Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências*. Tradução: Juliana Vermelho Martins. Curitiba, PUCPRess, 2015.

SCHAUMBURG, Heike; PRASSE, Doreen. *Medien und Schule*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2019.

SCHLENKER, Adriana. *Online Übungen und ihre didaktische Umsetzung im DaF-Unterricht an Schulen der Grund- und Mittelstufe in Südbrasilien*: Eine Fragebogen-Studie. München: Grin, 2010.

SCHMITZ, Ulrich. *Sprache in modernen Medien*: Einführung in Tatsachen und Theorien, Themen und Thesen. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2004.

SOARES, Simária de Jesus *et al*. O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 21., 2015, Bento Gonçalves. *Anais*… Montes Claros: Abed, 2015. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD_145.pdf. Acesso em: 5 jul. 2020.

TAMME, Claudia. Hot Potatoes, Markin und ICQ im Einsatz zwischen Kontaktunterricht und selbstlernen. *In*: LEGUTKE, Michael; RÖSLER, Dietmar (Hrsg.). *Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien*: Beiträge des Giessener Forschungskolloquiums. Tübingen: Gunter Narr, 2003. S. 91-113.

TORRES, Patricia Lupion. MATICE: uma experiência de educação virtual na PUCPR. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. *Anais*… Rio de Janeiro: Anped, 2004. Disponível em: http://www.anped.org.br/biblioteca/item/matice-uma-experiencia-de-educacao-virtual-na-pucpr. Acesso em: 13 jun. 2020.

TSCHIRNER, Erwin; FUNK, Hermann; KOENIG, Michael (Hrsg.). *Schnittstellen*: Lehrwerke zwischen alten und neuen Medien. Berlin: Cornelsen, 2000.

TSCHIRNER, Erwin; RÖSLER, Dietmar. Neue Medien und Deutsch als Fremdsprache: Viele Fragen und ein Aufruf zur Diskussion. *Deutsch als Fremdsprache*, Band 39, Nr. 3, S. 144-155, September 2002. Disponível em: http://www.researchgate.net/publication/321918453_Neue_Medien_und_Deutsch_als_Fremdsprache_Viele_Fragen_und_ein_Aufruf_zur_Diskussion. Acesso em: 13 jun. 2020.

VALENTE, José Armando. *Blended learning* e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em Revista*, Curitiba, Edição Especial n. 4, p. 79-97, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00079.pdf. Acesso em: 13 jun. 2020.

ZORN, Isabel. Medienkompetenz und Medienbildungmit fokus auf digitale Medien. *In*: MOSER, Heinz; GRELL, Petra; NIESYTO, Horst (Hrsg.). *Medienbildung und Medienkompetenz*: Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: Kopaed, 2011. S. 175-209. (Band 20).

As características linguísticas da comunicação via WhatsApp: um estudo empírico e reflexões didáticas para o contexto brasileiro de ensino de alemão como língua estrangeira[1]

Jan Gißke
Tradução de Gabriel Bein

1 Introdução

As transformações tecnológicas ocorridas na área das mídias alteraram a participação da sociedade na cultura escrita e vêm levando, de forma global, a modificações decisivas em aspectos conceituais das línguas (KOCH; OESTERREICHER, 1985). Desenvolvimentos ocorridos nas últimas duas ou três décadas – a partir dos anos 1980 – influenciaram de modo permanente a comunicação. O serviço de mensagens curtas SMS (*short message service*) era a única forma de comunicação escrita disponível nos celulares de versões mais antigas, que possibilitava a troca rápida de informações entre interlocutores. Com o surgimento do *messenger* instantâneo móvel WhatsApp, no ano de 2009, porém, o SMS perdeu espaço: o envio de mensagens instantâneas passou a ser feito sobretudo por essa plataforma, através da qual os diálogos cotidianos, que eram anteriormente realizados por telefone ou pessoalmente, foram substituídos pela comunicação escrita. A fala interativa e espontânea, que era antes limitada à oralidade, acabou passando aos domínios da escrita midiática graças a mudanças tecnológicas.

1 O presente capítulo contém trechos retirados da dissertação de mestrado de Jan Gißke (2015).

O primeiro pesquisador que se dedicou empiricamente à linguagem do SMS em países de língua alemã foi Peter Schlobinski (SCHLOBINSKI *et al.*, 2001). Também foram realizadas diversas pesquisas empíricas em relação à linguagem e comunicação em *chats*,[2] e mais recentemente surgiram trabalhos sobre a comunicação via WhatsApp[3]. A conclusão de todos esses trabalhos foi que elementos conceituais da oralidade se manifestaram em textos escritos. Uma característica da oralidade conceitual na língua alemã contemporânea é o posicionamento verbal *Verbzweitstellung* (verbo ocupando a segunda posição) após as conjunções *weil*, *obwohl* e *wobei*.

Com o aparecimento de tais fenômenos linguísticos, desde a década de 1990 vêm sendo realizados diversos trabalhos empíricos,[4] voltados para a ocorrência e as características dessas estruturas, em especial aquelas construídas com *weil* e *obwohl* na língua falada. No entanto, ainda há poucas pesquisas sobre esse tema até o momento.[5]

Por meio da ampliação das características da oralidade conceitual, podemos partir do princípio de que estruturas com *Verbzweitstellung* também foram criadas no domínio da escrita conceitual. Exceto por uma menção de Katrin Meise-Kuhn (1998), que identificou uma construção de *weil* com *Verbzweitstellung,* não é de meu conhecimento a existência de estudos empíricos abrangentes sobre a ocorrência de *Verbzweitstellung* após *weil, obwohl* e *wobei* em formas de comunicação realizadas pela escrita.

O presente trabalho, portanto, visa contribuir para estudos voltados para esse objeto de pesquisa. Com esse propósito, utiliza-se um *corpus* de mensagens de WhatsApp, a partir do qual se analisam a ocorrência e a função da *Verbzweitstellung* após *weil, obwohl* e *wobei.* Faz-se um levantamento do número de ocorrências dessa estrutura, que reflete o quanto os traços da oralidade estão presentes nos textos escritos. Além disso, visa-se constatar se as funções semântico-pragmáticas das construções são as mesmas no meio social escrito e no meio social falado.

2 Ver: Michael Beißwenger (2000); M. Beißwenger, Ludger Hoffmann e Angelika Storrer (2004); Christa Dürscheid e Sarah Brommer (2009); Angelika Storrer (2001; 2013).
3 Ver: Christa Dürscheid e Karina Frick (2014).
4 Entre os quais se destacam Susanne Günthner (1993; 2005; 2008) e Sandro Moraldo (2013).
5 Entre essas pesquisas, sobressaem Günthner (2005) e Moraldo (2014).

2 A comunicação no WhatsApp

No ano de 2008, o uso do *messenger* instantâneo era considerado uma novidade, possibilitando a comunicação direta e instantânea (KESSLER, 2008). Esse recurso se estabeleceu como uma alternativa mais barata em relação ao emprego do SMS ou do MMS. Independentemente do fabricante do *smartphone* e de seu sistema operacional, o aplicativo WhatsApp oferece uma comunicação rápida e descomplicada, permitindo envio de arquivos de imagens, sons e vídeos.

2.1 Características linguísticas da comunicação via WhatsApp

Com o advento das novas mídias, a escrita midiática passou a ser mais utilizada em áreas que anteriormente eram reservadas à língua falada (STORRER, 2001). Um exemplo disso é a comunicação via WhatsApp, que se realiza em um domínio marcado por trocas espontâneas e dialógicas. Nesse tipo de comunicação, a produção, distribuição e recepção de mensagens ocorre ao mesmo tempo, mas não num mesmo lugar, e sim num mesmo espaço virtual. Além disso, o WhatsApp pode ser classificado como uma forma de comunicação midiática escrita quase sincronizada, próxima da interação em uma conversa (DÜRSCHEID; BROMMER, 2009). *Chats* e *messengers* instantâneos são quase sincrônicos. Esse fator externo ao texto apresenta, junto com a dialogicidade, as bases para a forma de comunicação de que trata este capítulo.

Conversas escritas via WhatsApp podem ser classificadas como orientadas pela interação. De modo geral, os produtos linguísticos estão vinculados a uma situação. No que diz respeito especificamente a conversas via WhatsApp, pode-se dizer que, quando os parceiros de comunicação estão *on-line* ao mesmo tempo, a rapidez nas reações e respostas desempenha um papel relevante. Esse tipo de interação requer novas formas e convenções gráficas (STORRER, 2013). A mensagem de WhatsApp é formulada para funcionar apenas na situação atual, por isso é marcada por características que se diferenciam dos mecanismos da escrita convencional (STORRER, 2013).

No WhatsApp, os participantes do *chat* quase sempre interagem de maneira informal e privada. Por isso, as conversas nessa plataforma ultrapassam um polo conceitual, e surgem indícios que apontam para uma oralidade conceitual. As mensagens têm estruturas menos elaboradas e menos planejadas.

A seguir, apresentam-se alguns exemplos de mensagens, todos extraídos do *corpus* de *What's Up, Deutschland* (2015):

(1) *Hoch UND wieder runter? Unfassbar*

(2) *Soooo..sitze jetzt im Plenarsaal des Kammergerichts..auf ein Neues ihr Süßen*

(3) *Katrin nicht da??*

(4) *Liebe Nicole. Sind in Bremen geblieben. Also morgen wie geplant. Unser Montag!*

(5) *Hihihiiii. Ich will dir ja keinen Druck machen oder so.... aber dein Weihnachtsgeschenk wird der Wahnsinn! (;*

(6) *Haste die Flugnummer??*

(7) *Machen wa so*

(8) *Und natürlich die alten...penn in der bahn yolowhatsapperusw*

Pode-se observar nesse exemplo que, na escrita, se procura imitar a prosódia, o volume e a entonação grafando-se palavras totalmente com letras maiúsculas (1); recorrendo-se à reduplicação de caracteres (2); e empregando-se formas elípticas (3), marcadores do discurso (4), partículas (5) e clíticos (6) (FANDRYCH; THURMAIR, 2011a). A escrita dialetal e coloquial (7) é marcada por elementos específicos aos grupos (*e.g.* linguagem jovem) (8).

As mensagens de WhatsApp são caracterizadas pelo uso de estruturas sintáticas simples. Observa-se uma tendência à parataxe, algo muito interessante para uma análise contínua. O resultado da simplificação das formas de expressão são estruturas pragmáticas mais complexas (DÜRSCHEID, 2002). Nessa escrita, aparecem caracteres específicos, como acrônimos e *emoticons*, respectivamente exemplificados nas mensagens 9 e 10, a seguir (WHAT'S UP…, 2015):

(9) *Keine Ahnung. Vllt 2€*

(10) *Herrlicher Rasen xD*

Tais caracteres servem como representações de elementos não verbais, como mímica e gestos (FANDRYCH; THURMAIR, 2011a).

Nas mensagens de WhatsApp, a extensão de texto é variável. Embora o aplicativo permita a possibilidade de escrever e enviar mensagens longas, elas são geralmente curtas (DÜRSCHEID; FRICK, 2014). A interação desempenha um papel fundamental para conferir um caráter quase sincrônico,

e os usuários usam muitas mensagens curtas, para, assim, reduzir o tempo de resposta do parceiro de *chat*. Por esse motivo, são tendências frequentes a escrita em minúsculas e a pontuação insuficiente, respectivamente exemplificadas em nas mensagens 11 e 12 (WHAT'S UP…, 2015):

> (11) *Wir kriegen den wagen übrigens. Kann ihn mir mittwoch noch abholen* (:
>
> (12) *Mein akku wird sterben bevor ich zuhause bin. Vermutlich relativ bald. Ich meld mich dann wenn ich zurück bin*

Em grupos de amigos, regras ortográficas não são importantes enquanto a comunicação estiver ocorrendo. Assim sendo, tendencialmente, erros de digitação e de ortografia não são corrigidos (13), ainda que o autor das mensagens tenha a possibilidade de redigir e corrigir a mensagem antes de enviá-la, pois, de acordo com Kessler (2008, p. 22): "Isso contradiz a possibilidade de interação direta". Vejamos o exemplo n. "(13)" (WHAT'S UP…, 2015):

> (13) *bin jetzt aufm weg zum trianing*

Efetuar a correção demoraria muito e, consequentemente, a singularidade da fala e o caráter da forma de comunicação oral não seriam mais atingidos.

Vale a pena mencionar que as mensagens de WhatsApp, apesar de seu caráter conceitualmente oral, não podem ser comparadas com conversas cara a cara. Uma característica importante das mensagens trocadas via WhatsApp é que elas são armazenadas até serem removidas. Assim, os envolvidos na conversa sempre têm a possibilidade de recorrer às antigas mensagens. A língua escrita é fixa, e não fluida, como as conversas presenciais (STORRER, 2001).

3 Construções sintáticas da língua alemã falada

Como fenômeno conceitual da oralidade, será tematizada aqui a *Verbzweitstellung* após *weil, obwohl* e *wobei.* As considerações desta seção servirão como base para a próxima.

A língua alemã é marcada pela posição sintática do verbo finito em segunda posição na *Verbzweitstellung*. Na oração subordinada, por sua vez, o verbo finito ocupa a posição final (*Verbletztstellung*). Essa estrutura também é válida para as orações subordinadas iniciadas pelas conjunções *weil* e *obwohl,* bem como pelo advérbio preposicional *wobei*. No entanto, no alemão falado

ocorrem construções que desconsideram a norma segundo a qual se coloca o verbo no fim da oração após o uso dos conectores *weil*, *obwohl* e *wobei,* apresentando-se, desse modo, uma sintaxe própria (GÜNTHNER, 2008). Susanne Günthner pesquisa esses fenômenos desde o início dos anos 1990. Ela concluiu que o contexto semântico e o discurso pragmático aceitam variações e a preferência por determinada construção, conforme ela é interpretada (GÜNTHNER, 1993).

A complexidade pragmática e semântica mostra que as construções não servem como variedades faladas das formas padronizadas de *Verbletztstellung*. A *Verbletztstellung* representa – ao lado de fenômenos como entonação, pausas etc. – um marcador de discurso para a sinalização de relações de dependência entre os componentes e suas formas semânticas de interpretação (GÜNTHNER, 1993).

No próximo item, serão apresentadas as construções e as funções pragmáticas de diversas formas de realização de sentenças com *weil, obwohl* e *wobei* na utilização oral e também conceitual, pois elas são essenciais para a análise do *corpus* a seguir. Como base para este capítulo, utilizam-se neste item pesquisas conduzidas por Susanne Günthner (2005, 2008, 2011 e 2012).

3.1 *Weil-Sätze*

As *Nebensätze* (frases subordinadas) causais iniciadas com *weil* marcam uma estreita ligação com a sentença principal. As sentenças com *weil* e *Verbletztstellung* podem vir antes ou após a sentença principal (GÜNTHNER, 2012). Do ponto de vista semântico, as estruturas apresentam motivação para o fato na sentença principal em nível de conteúdo (*e.g.* "*Die Straße ist nass, weil es schon den ganzen Tag regnet*"). Nesse uso, trata-se de um *weil* factual.

Sentenças com *weil* e com *Verbletztstellung* não são integradas sintaticamente. Na língua oral, elas chamam atenção pelos próprios modelos de entonação e pausa na fala entre as duas partes da sentença (GÜNTHNER, 2011).[6] Na sua função, elas marcam uma ligação sintática e de conteúdo, através da qual o conteúdo da sentença com *weil* não está relacionado ao da sentença principal, pois ela é tão relevante quanto esta para a compreensão da informação. Sentenças de *weil* com *Verbzweitstellung* servem como justificativa na área epistêmica. Com isso, o falante não justifica o motivo de um fato ocorrer. O *weil* indica um motivo pelo qual se chega a uma conclusão posterior (*e.g. Es regnet, weil – die Straße ist nass*). O *weil* também aparece no

6 O mesmo vale para sentenças com *obwohl* e *weil* com *Verbletztstellung*.

domínio da ação linguística. Em tal situação, ele não justifica o fato exprimido, mas apresenta o motivo para a ação linguística que o falante acaba de executar (*e.g. Warum fährst Du nicht mit dem Fahrrad, weil – das Benzin ist doch so teuer*) (GÜNTHNER, 2012). Além disso, apresenta-se o questionamento de como, em sentenças com dois verbos, o domínio da ação linguística, em vista de sua função semântico-pragmática, realmente se diferencia de sentenças com *Verbzweitstellung*. Ambas fornecem justificativa de conteúdo, pois *Weil* e *Verbletztstellung* situam a razão de um fato no nível do conteúdo.

A *Verbzweitstellung* apresenta um motivo para a ação linguística pregressa e, com isso, uma justificativa para o conteúdo dessa ação. Assim, é muito semelhante a um *weil* factual. Onde está localizada a diferença de função não é claro no final, e uma separação semântico-pragmática entre as duas funções não é possível.

Adicionalmente, *weil* aparece como um marcador de discurso, e a ele sempre se segue uma *Verbzweitstellung*. Nesse contexto, o *weil* surge como ligação entre duas partes da sentença. Ele adquire a função de organizar o discurso e leva a sequências narrativas ou a uma mudança temática. A conjunção se transforma em um sinal de continuidade da conversa (GÜNTHNER, 2012).

3.2 *Obwohl-Sätze*

Da mesma maneira, verifica-se o uso de *obwohl* na língua falada tanto com *Verbletztstellung* quanto com *Verbzweitstellung*. Em comparação com as vezes em que todas as formas de realização exprimem causalidade, há diferenças no uso de *obwohl*. Este, com *Verbletztstellung*, esclarece uma coordenada concessiva, em que "há uma relação que normalmente não ocorre" (GÜNTHNER, 2012) – *e.g. Ich esse noch ein Stück Kuchen, obwohl ich keinen Hunger mehr habe*.

No alemão falado, *obwohl* sofre uma ampliação de significado. Além de funcionar como conjunção coordenada concessiva, o *obwohl* figura como marcador de discurso que já não exprime relações concessivas, mas que expressa atos de correção (GÜNTHNER, 2012). Nessas *sentenças corretivas* – assim denominadas por Moraldo (2013) –, a afirmação precedente ou o ato de fala tem sua validade leve ou totalmente modificada (*e.g. Ich esse noch ein Stück Kuchen, obwohl – ich habe keinen Hunger mehr*).

Obwohl, nesse uso, já não ocupa a função de conjunção coordenada concessiva que liga dois elementos da sentença, mas sim de elemento que organiza o discurso e que define relações como atos autônomos (linguísticos e até mesmo não verbais) (GÜNTHNER, 2005).

3.3 *Wobei-Sätze*

O advérbio pronominal *wobeil* rege *Nebensätze* com *Verbletztstellung*. Ele pode ser usado em *Nebensätze* que define um acontecimento que ocorre concomitantemente ao ocorrido na *Hauptsatz* (*e.g. Matthias war joggen, wobei er bemerkte, dass es Winter wird*.). De outra maneira, *Nebensätze* apresentadas com *wobei* podem precisar e complementar acontecimentos e atos citados na *Hauptsatz* (*e.g., Wir sind sieben Stunden bis nach München gefahren, wobei man bedenken muss, dass wir nur im Stau standen*) (GÜNTHNER, 2005).

Na língua falada, *wobei* funciona como marcador de discurso na sentença principal, introduzindo sequências corretivas e aproximando-se semanticamente de *obwohl* (GÜNTHNER, 2005) (*e.g. Ich esse noch ein Stück Kuchen wobei – ich habe keinen Hunger mehr*.).

Como operador, ele introduz uma afirmação que apresenta uma limitação, modificação ou correção de outra afirmação precedente. Ao contrário das sentenças com *weil* e *obwohl*, as com *wobei* podem ser posicionadas tanto com *Verbletztstellung* quanto com *Verbzweitstellung* após a *Hauptsatz*.

4 *Verbzweitstellung* na escrita midiática

Na língua conceitual e midiática falada ocorrem diversas manifestações que não estão de acordo com o padrão escrito, que se relaciona com a área escrita conceitual. O dicionário *Duden* descreve o termo *Standardsprache* (língua padrão) como: "variante linguística, geralmente vinculativa, que se sobrepõe aos dialetos, coloquialismos locais e jargões de grupo; formas escrita e falada da língua formal" (STANDARDSPRACHE, 2020)[7]. São conceitos sinônimos: *Hochdeutsch*, *Hochsprache* e língua escrita. Em *Lexikon der Sprachwissenschaft*, enciclopédia de linguística organizada por Hadumod Bußmann (2008), a língua padrão é definida da seguinte maneira:

> *Standardsprache (Auch: Hochsprache, Nationalsprache). Seit den 70er Jahren in Deutschland übliche deskriptive Bezeichnung für die historisch legitimierte, überregionale, mündliche und schriftliche Sprachform der sozialen Mittel- bzw. Oberschicht; […] Entsprechend ihrer Funktion als öffentliches Verständigungsmittel unterliegt sie (besonders in den Bereichen Grammatik, Aussprache und Rechtschreibung) weitgehender*

7 "*über den Mundarten, lokalen Umgangssprachen und Gruppensprachen stehende, allgemein verbindliche Sprachform; gesprochene und geschriebene Erscheinungsform der Hochsprache*" (STANDARDSPRACHE, 2020).

> *Normierung, die über öffentliche Medien und Institutionen, vor allem aber durch das Bildungssystem kontrolliert wird und vermittelt wird. Die Beherrschung der S. gilt als Ziel aller sprachdidaktischen Bemühungen.* (BUßMANN, 2008, p. 680)

As padronizações estão presentes nas línguas oral e escrita nas áreas de gramática, ortografia e pronúncia. Não se verifica uma diferenciação exata no que diz respeito ao caráter midiático e conceitual da língua. Ulrich Ammon (1995), por exemplo, não fala de *língua padrão*, mas de *variedade padrão* (*Standardvarietät*).[8]

No caso de *Verbzweitstellung* com *weil*, *obwohl* e *wobei*, trata-se claramente de um fenômeno gramatical de nível sistemático da língua (MÜNZBERG; KUNKEL-RAZUM, 2009). Franziska Münzberg e Kathrin Kunkel-Razum (2009) pontuam que essas construções se limitam à língua falada. Isso significa que não aparecem na língua escrita. Como não fazem parte da língua escrita como sinônimo de língua padrão, pertencem, portanto, à não padrão. De acordo com Ammon, especialmente dialetos contam como não padrão.

Em contraste com a variedade padrão, a não padrão não é institucionalizada por escolas e órgãos oficiais (AMMON, 1995).

Na descrição do fenômeno gramatical, novamente falta uma diferenciação no que diz respeito a meio e concepção. É possível realizar uma leitura que dê a entender que essas construções não aparecem nem na língua escrita conceitual, nem na língua escrita midiática. Tal compreensão seria, contudo, altamente restritiva, uma vez que se parte do princípio de que essas formas podem ser encontradas na língua escrita midiática. Isso se comprova por meio da análise do *corpus* da pesquisa.

Por meio das novas mídias e de uma comunicação quase sincrônica como a do WhatsApp, a língua oral conceitual é trazida cada vez mais para o domínio da língua midiática escrita. Com a finalidade de pesquisar a ocorrência de construções de oralidade conceitual com *weil, obwohl* e *wobei* em *Hauptsatzstellung,* foi realizada uma análise do *corpus*. O objetivo era verificar a quantidade procedural de construções com *Verbzweitstellung*, em contraste com as de *Verbletztstellung* no âmbito da escrita midiática.

8 A codificação é o elemento central das considerações de Ammon, pois ela padroniza a variedade escrita. Códigos são dicionários ortográficos, gramáticas etc. Análises de oralidade e de grafia não são feitas por Ammon.

5 Descrição do *corpus* "*What's UP, Deutschland?*"

Para definir um percentual das construções com *Verbzweitstellung*, analisou-se uma parte do *corpus* "What's up, Deutschland?". O *corpus* originou-se de um projeto de pesquisa iniciado no verão de 2014. Participaram do projeto a Universität Leipzig, a Universität Koblenz-Landau, a Leibniz Universität Hannover, a Universität Duisburg-Essen, a Technische Universität Dresden e a Technische Universität Dortmund. O *corpus* foi estabelecido a partir da reunião de mensagens de WhatsApp voluntariamente disponibilizadas por usuários de toda a República Federal da Alemanha. O objetivo do projeto era fazer um levantamento das características linguísticas da comunicação via WhatsApp no espaço de comunicação em língua alemã e compará-las com outras variedades nacionais do alemão (WHATS'S UP…, 2015).

O *corpus* pode ser descrito do seguinte modo, conforme as categorias de Carmen Scherer (2006): armazenado em uma base de dados computacional, é composto por muitos *corpora* (também *subcorpora* de 264 *chats* de WhatsApp, dos quais 213 são *chats* em dupla e 51, *chats* em grupo). É estático e não anotado, monolíngue e em linguagem atual. Por tratar-se de uma compilação de mensagens de WhatsApp, deve ser classificado como um *corpus* especial.

5.1 Abordagem metodológica para a análise do *corpus*

Devido à extensão do *corpus* (que compreende cerca de 3,9 bilhões de mensagens e cerca de 585 mil eventos de comunicação), foram escolhidos para a análise 35 *corpora* no total, majoritariamente oriundos de *chats* em dupla, mas também há *chats* de grupos na seleção. O objetivo era produzir o maior número possível de palavras para obterem-se resultados válidos. Além disso, para a análise e para a descrição dos fenômenos, foi necessário analisar não apenas um, mas diversos excertos do *corpus*. Isso possibilitou realizar comparações e chegar a conclusões sobre a validade dos resultados após a pesquisa. O total de palavras nesses *corpora* é de cerca de 738.536, e elas são compostas de 99.764 balões de fala, os quais representam os eventos de comunicação. As mensagens foram enviadas entre 8 de fevereiro de 2013 e 18 de novembro de 2014.

A maioria dos autores das mensagens é feminina. Dos 43 autores, dos quais se conhece o gênero, 34 (79%) são mulheres e 9 (21%) são homens. Em relação à idade dos autores, deve-se observar que sobretudo

jovens utilizam WhatsApp. Algumas pessoas têm menos que 20 anos, uma grande parte tem entre 20 e 30 anos, mas pessoas com idade acima de 50 anos também disponibilizaram seus dados. A média de idade dos participantes é de 26,97 anos.

Para a análise do *corpus*, foi aplicada uma combinação de metodologia quantitativa e qualitativa, a fim de captarem-se as construções com *weil*, *obwohl* e *wobei* em toda a sua amplitude e representar e emitir declarações sobre o significado do número de ocorrências. Assim, o *corpus* pesquisado concentrou-se, primeiramente, nos *tokens*, ou seja, na ocorrência concreta de unidades linguísticas no *corpus* (SCHERER, 2006). Eram estas: *weil*, *obwohl* e *wobei.* Essa etapa do trabalho foi facilitada pelos dados disponíveis em uma planilha do Excel. Utilizando-se a busca de palavras, os termos *weil*, *obwohl* e *wobei* puderam ser identificados rapidamente.

Em seguida, as construções foram analisadas quanto à posição do verbo e organizadas em diferentes categorias (tipos). Elas derivaram das categorias nas quais Günthner (1993, 2005) baseou a sua classificação.

Para as sentenças com *weil,* havia as categorias: *weil* + *Verbletztstellung* (VL), *weil* + *Verbzweitstellung* (V2), *weil* sem verbo (Vø) e uma categoria em que as sentenças com *weil* não poderiam ser organizadas sem que houvesse dúvida sobre sua forma. Tais fenômenos ocorreram quando a ausência de vírgulas impossibilitou identificar inequivocamente se tratava-se de uma *Verbletztstellung* ou de uma *Verbzweitstellung*.

Para as sentenças com *wobei* e com *obwohl*, por sua vez, as mesmas categorias foram selecionadas. Além disso, nas sentenças com *obwohl*, nem "V?" nem "Vø" precisaram ser consideradas. Nas sentenças com *wobei*, a categoria "V?" foi omitida. Adicionalmente, foi necessário verificar com atenção se o *wobei*, nesse tipo de sentença, era interrogativo. O uso interrogativo não pôde ser identificado, e as categorias já disponíveis não foram suficientes. Mediante esse procedimento, foi possível determinar quantitativamente a frequência de cada construção e, com isso, sua frequência no *corpus*. Após a contabilização, seguiu-se uma análise qualitativa das construções em relação ao aspecto semântico da expressão. Dessa maneira, deveria se verificar se as sentenças com *weil*, *obwohl* e *wobei* na língua midiática escrita expressam as mesmas funções pragmático-semânticas, tais como determinadas por Günthner (1993, 2005) para o uso no domínio da língua midiática oral.

5.2 Resultado da análise do corpus

GRÁFICO 1 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS VERBOS NAS ESTRUTURAS

FONTE: Gißke (2015).

De maneira geral, foram encontradas no *corpus* relativamente poucas construções com as palavras *weil*, *obwohl* e *wobei*. Isso pode estar diretamente relacionado com a tendência à parataxe, já mencionada neste capítulo. Na escrita rápida e quase sincrônica da comunicação via WhatsApp, quase não se destina tempo para a construção de *Nebensätze*. A necessidade de comunicação rápida leva a uma série de *Hauptsätze,* através das quais a pragmática ainda torna a função pragmático-semântica inteligível ao receptor.

Expressando-se em números, pode-se dizer que, das 738.536 palavras que integram a totalidade do *corpus*, em apenas 2.003 vezes (0,271%) ocorre a conjunção *weil. Obwohl* ocorre 139 vezes (0,019%); e *wobei*, apenas 89 vezes (0,012%). Apesar da ocorrência limitada dessas palavras, elas podem ser encontradas na língua escrita midiática informal junto das construções com *Verbletztstellung* e *Verbzweitstellung*. Portanto, deve-se ressaltar já de início que a análise de um *corpus* relativamente pequeno não permite obter-se um resultado representativo. No entanto, ela possibilita observar determinadas tendências.

Com base nos exemplos contemplados, pode-se concluir que as categorias que Günthner (1993, 2005) definiu para *weil*, *obwohl* e *wobei* na língua midiática falada também são realizadas na língua midiática escrita, na forma de comunicação via WhatsApp. Além disso, outras funções complementares podem ser identificadas (*wobei* com *Verbletztstellung* como ligação para *Verbzweitstellung*). As expressões pragmáticas mais complexas de parataxe aparecem na língua escrita.

Certamente, as tendências da *Verbzweitstellung* também são constatadas na área de escrita midiática. No entanto, uma mudança de sintaxe para a parataxe não é observada. A *Verbzweitstellung* vai continuar existindo, pois ela é necessária. Sobretudo sentenças com *wobei* e *obwohl* demonstram que a posição do verbo não é arbitrária.

Os números citados se relacionam com o *corpus* analisado. Nos *corpora*, ocorrem diversas variações. Possíveis motivos para isso são as influências diatópicas e a formação escolar dos autores das mensagens. Em uma parte do *corpus*, nenhuma sentença com *weil, obwohl* ou *wobei* foi encontrada. Isso pode ser atribuído ao tamanho dessa parte do *corpus*, já que, com 257 palavras, ela era a menor. Em 32 *corpora* foram encontradas construções com *weil*. Em 13, apareceram sentenças com *obwohl*; e em 11, foram identificadas construções com *wobei*. Já se contava com esse resultado, devido à tendência à parataxe.

6 Para utilização em aula de alemão como língua estrangeira no Brasil

As seções anteriores mostraram que a língua oral conceitual avançou, em graus variados, em uma área de escrita midiática informal. Com base nos trabalhos teóricos de Günthner (2012) sobre a participação dos falantes nas comunidades de fala e nos estudos sobre norma gramatical e desvio da norma e nas consequências desses estudos para o ensino de língua estrangeira (DÜRSCHEID, 2003; EHLICH, 1986; GÜNTHNER, 2005, 2009, 2012; KELLERMEIER-REHBEIN, 2013; SCHWITALLA, 2010; SICK, 2008; STORRER, 2014), bem como nos resultados da análise do *corpus,* desenvolveram-se os fundamentos para didatizar o uso de *Verbzweitstellung* após *weil*, *haben* e *wobei* no ensino de alemão como língua estrangeira no contexto brasileiro. Além disso, há ocorrência do modelo das *Operator-Skopus-Strukturen* (SIEBERG, 2014) e da didática relacionada a gênero textual (FANDRYCH; THURMAIR, 2011a, 2011b; FELD-KNAPP, 2009).

Mensagens de WhatsApp constituem textos autênticos, nos quais os fenômenos ocorrem em sua função linguística real. Os aprendizes podem reconhecer em que área situacional e funcional a *Verbzweitstellung* ocorre e, desse modo, desenvolver, concomitantemente, uma sensibilidade para a variação linguística.

Essa forma de gramática relacionada ao texto é particularmente muito interessante no que diz respeito às questões de padrão normativo e de

não padrão. Através de exemplos naturais, podem-se apresentar e analisar as diferenças semânticas e pragmáticas das construções sintáticas. Outra vantagem é que, no WhatsApp, trata-se de formas verdadeiramente autênticas de uma linguagem que indica maior proximidade. Assim, critica Bernd Sieberg (2014, p. 193):

> *[Die Lerner sind] bei der Beschäftigung mit den kommunikativen Praktiken des primären Nähesprechens (Alltagsdialoge, Interviews, Talkshows, etc.) immer auf nachträglich verschriftlichte, also letztlich nicht authentische Formen des Nähesprechens, angewiesen.*

Por meio da inclusão da forma de comunicação via WhatsApp, os aprendizes podem trabalhar com textos que estão de acordo com uma origem linguisticamente próxima deles, realizada na escrita midiática. Não é mais necessário transcrever textos orais conceituais, que foram concebidos oral e midiaticamente.

A escrita midiática das práticas comunicativas na comunicação *keyboard-to-screen* é uma forma linguística que corresponde à realização de formas originalmente autênticas (SIEBERG, 2014). A língua é manifestada *a priori* e pode ser editada. Os aprendizes têm tempo de refletir sobre os fenômenos pelos quais é possibilitada uma compreensão consciente de sua complexidade.

Concretamente, poderia ser como segue: para a concepção da unidade temática (MORALDO, 2013) sobre a mediação da *Verbzweitstellung* após *obwohl*, foi determinado um grupo fictício de estudantes, em nível B1/B2. Nos referidos níveis, os aprendizes já conhecem a estrutura sintática especial das *Nebensätze* e as *obwohl,* com suas respectivas normas gramaticais.

Os objetivos do plano de aula são: os alunos devem conhecer as características formais e linguísticas da comunicação via *WhatsApp*; reconhecer e diferenciar o *obwohl* concessivo do corretivo; estar conscientes das diferenças semânticas e pragmáticas de ambas as estruturas; reconhecer as diferenças de prosódia das sentenças com *obwohl* e saber que *obwohl* com *Hauptsatzstellung* é um dos diversos fenômenos da oralidade.

Na fase inicial, ativa-se o conhecimento prévio dos aprendizes. Várias formas de trabalho podem ser empregadas. Quanto mais interessante o início, maior será a motivação despertada. Após ativar os conhecimentos prévios dos alunos, as estruturas sintáticas das *Nebensätze* devem ser tematizadas. É muito importante, também, que a existência do conector *obwohl* seja abordada, pois ele é a base para as próximas fases.

Na fase de apresentação, os aprendizes recebem exemplos de textos retirados do WhatsApp. Esses exemplos devem conter o *obwohl* com *Hauptsatzstellung*. A escolha dos textos deve estar relacionada com a ocorrência da estrutura almejada. Outras características que são bem-vindas nos textos podem ser, por exemplo: gíria jovem, dialetos ou marcas originais do meio de comunicação (*e.g. Smileys*). Para a escolha, deve-se atentar para o fato de que a compreensão vai além das características citadas. Erros de digitação ou confusões com letras maiúsculas ou minúsculas podem ser prejudiciais aos aprendizes, portanto devem ser evitados. Não atentar para esses detalhes pode fazer com que os aprendizes tenham dificuldades de compreensão, o que pode levar à frustração e à desmotivação. É também importante que as passagens textuais sejam longas o suficiente para que se possa acompanhar a conversa e reconhecer as funções semântica e pragmática. Deve-se tematizar abertamente o exemplo de texto como excerto de uma conversa de WhatsApp. Assim, os professores podem trabalhar com os alunos a sua função específica e o seu contexto situacional. Os alunos devem reconhecer por meio do texto as características da linguagem oral conceitual. Isso inclui *obwohl* com *Verbzweitstellung*, que é de particular importância para o desenvolvimento dessa aula. Na próxima etapa, os aprendizes devem listar hipóteses sobre a função dessa estrutura e relacionar as regularidades de maneira intuitiva. Dessa forma, eles aumentam a própria compreensão de gramática e o conhecimento linguístico.

Na fase subsequente, de semantização, os alunos devem concentrar-se nas estruturas com *obwohl*. Após eles terem explorado a regularidade (*obwohl* corretivo) na fase de apresentação, devem ser tematizados os modos de funcionamento dos tipos de sentença. Nesta fase de semantização, podem ser contrastadas as sentenças com *obwohl* corretivo e *obwohl* concessivo. Os aprendizes interpretam diversas estruturas sintáticas e identificam de que tipo de sentença se trata. Nesse contexto, o professor pode abordar a relevância das estruturas de *Operator-Skopus* na língua oral conceitual e as possibilidades que elas oferecem aos falantes.

Em seguida, na fase de exercícios, a perspectiva desloca-se da recepção para a produção. No primeiro exercício, os aprendizes devem consolidar tais competências e refletir sobre o uso da *Verbzweitstellung* e da *Verbletztstellung*. Para isso, é possível propor um exercício no qual o aprendiz, partindo de um impulso de escrita (*e.g. Ich esse Kuchen, obwohl | haben | ich | keinen Hunger*), formula tanto uma sentença concessiva com *obwohl* quanto uma sentença corretiva com *obwohl* (MORALDO, 2013). Em seguida, eles

devem organizar as descrições das sentenças com *obwohl* (*e.g. korrektiv: Ich esse doch keinen Kuchen*; *konzessiv: Ich esse Kuchen, auch wenn ich nicht hungrig bin*). Os aprendizes interpretam novamente as diferenças semânticas e pragmáticas e assimilam as duas estruturas sintáticas.

No seguimento, há possibilidade de trabalhar com material autêntico de áudio e escrita midiática no contexto do WhatsApp, para que os aprendizes se conscientizem das especificidades prosódicas do *obwohl* com *Verbzweitstellung*. Com isso, pode-se mostrar a eles que a estrutura oral conceitual em sua realização midiática oral apresenta características com as quais podem se deparar (MORALDO, 2013). Os alunos podem utilizar o modelo auditivo das sentenças com *obwohl* e *Verbzweitstellung* nas produções orais. A fase de exercícios pode ser ampliada através de atividades de produção textual. Os estudantes podem aplicar as estruturas que aprenderam em dramatizações e diálogos em situações de comunicação autênticas. Uma vez que a oralidade conceitual se realiza tanto na mídia escrita quanto na oral, há diversas possibilidades de exercícios. Podem-se produzir oralmente textos nos quais os participantes resolvem situações concretas de comunicação com ajuda das novas estruturas. Há diversas situações que podem ser apresentadas pelo professor e praticadas por todos os aprendizes, de acordo com o nível, o interesse etc. Nesse tipo de exercício, além de sintaxe, semântica e pragmática, treina-se concomitantemente a prosódia das sentenças. Outra possibilidade de produção é aplicar as estruturas aprendidas no âmbito da escrita midiática. Caso os participantes do curso sejam usuários do WhatsApp ou de outros aplicativos de comunicação, eles podem utilizar e praticar essas formas em *chats* reais. Essa tarefa seria, ao mesmo tempo, inovadora, pois deixa as tradicionais tarefas tipológicas para trás e também incentiva o uso de novas mídias.

Para aprendizes de alemão como LE, são especialmente importantes as habilidades receptivas com *weil, obwohl* e *wobei*. Elas podem ser tematizadas de acordo com o contexto já a partir dos níveis B1 e B2. Além disso, o objetivo deve ser que os aprendizes reconheçam as estruturas midiáticas orais e escritas, e compreendam suas funções semântico-pragmáticas. Nesse caso, uma abordagem didática de habilidades produtivas poderia proporcionar competência linguística mais abrangente para níveis mais avançados de instrução.

Por outro lado, questiona-se se o treino de habilidades produtivas não seria interessante já no início da aprendizagem do idioma, uma vez que as estruturas *Operator-Skopus* dão aos aprendizes a possibilidade de uma reação rápida e de participação ativa em diálogos, de acordo com Sieberg (2014). Assim, a competência no uso de estruturas com *Verbzweitstellung*

poderia servir como estratégia para a simplificação da produção textual oral (SIEBERG, 2014). Por esse motivo, seria muito oportuna a tematização dessas estruturas na aula de alemão como LE, dependendo do contexto e dos alunos, em níveis intermediários.

No caso concreto de alemão como LE no Brasil, não se sabe ao certo a quantidade de aprendizes brasileiros que se comunicam com falantes nativos de alemão via WhatsApp quando não estão residindo nos países de língua alemã ou em que medida eles conseguem ter contato com as variações entre língua escrita e língua falada. Se eles realmente se comunicam com falantes nativos de alemão via WhatsApp, cabe também pôr em questão em que proporção encontram as construções citadas, pois, afinal, elas só aparecem esporadicamente no âmbito da escrita midiática. Assim, habilidades receptivas primárias já são suficientes, caso eles encontrem as formas. As habilidades produtivas têm aqui um papel secundário.

Considerações finais

Este capítulo partiu de um levantamento empírico que se ocupou quantitativamente da ocorrência de *Verbzweitstellung* após *weil, obwohl* e *wobei* na língua midiática escrita na forma de comunicação por WhatsApp, que é representativa das formas de comunicação em *keyboard-to-screen*.

Embora o *corpus* que serviu de base para a análise aqui exposta seja muito pequeno, com 738.536 palavras e com 99.764 ocorrências, é possível reconhecer tendências de construções para apresentar um resultado representativo e estatístico válido. Ficou claro que, especialmente, o *wobei* (26,14%) na área escrita midiática é geralmente utilizado com *Verbzweitstellung*. *Weil* é o segundo caso mais frequente, ainda que significativamente bem menor, com *Hauptsatzstellung* (7,28%); e o *obwohl* compõe o menor grupo (5,76%) das construções com *Verbzweitstellung*.

Além da identificação das sentenças com *wobei* – que, apesar da *Verbletztstellung*, permitem uma leitura adversativa e, com isso, uma ligação entre a semântica das sentenças com finalização verbal –, foi demonstrado que as funções semântico-pragmáticas das estruturas com *Verbzweitstellung* são iguais em ambas as formas realizáveis (escrita e falada). Os resultados integram um discurso científico contrário a um potencial declínio da língua. Não se trata de degradação da língua alemã, o que já foi questionado por Susanne Günthner (2012). Trata-se muito mais de reconhecer tanto na área midiática escrita como

na área midiática falada os precursores de uma ampliação do sistema. Isso está diretamente ligado ao caráter conceitual da língua.

Pesquisas exemplares confirmam que a *Verbzweitstellung* após *weil, obwohl* e *wobei* não está relacionada ao dialeto nem ao grau de instrução do falante. Com isso, comprova-se a tese da variedade transversal da oralidade e da escrita de Koch e Oesterreicher (1985). Por essa razão é que se defende a tematização das construções com *Verbzweitstellung* no ensino de alemão como língua estrangeira. As formas aparecem em todas as regiões da Alemanha e podem ser encontradas em conversas diárias e em contextos de comunicação *keyboard-to-screen*, com os quais os aprendizes de alemão como língua estrangeira também entram em contato. Desse modo, a habilidade receptiva tem uma importância significativa para que os aprendizes possam entender e interpretar a semântica e a pragmática especiais das formas em situações comunicativas cotidianas. Ademais, foi mostrado que há possibilidade de treinar habilidades produtivas, ainda que seja necessário abordar especialidades da prosódia por meio das quais os aprendizes de alemão como língua estrangeira se aproximariam de uma competência linguística mais ampla, o que lhes possibilitaria atuar numa linguagem apropriada à situação, bem como pôr em prática a mediação de habilidades receptivas e reprodutivas.

No âmbito da *Verbzweitstellung*, seria interessante do ponto de vista linguístico analisar um *corpus* mais amplo para obter resultados estatisticamente válidos. Além disso, por meio de análises dirigidas de produções linguísticas provenientes de todas as regiões da Alemanha, Áustria e Suíça, e das produções linguísticas de emissores individuais de mensagens de WhatsApp proporcionaria uma ideia das influências dialetais sobre o uso das estruturas. Com isso, poderia ser evidenciado (ou refutado) que variedades diatópicas não têm influência na *Verbzweitstellung*. Análises similares poderiam ser conduzidas em uma escala maior, levando-se em consideração o grau de instrução e outros potenciais fatores de influência.

Em relação à didática de línguas estrangeiras relacionada aos gêneros textuais, vale a pena destacar que trabalhos baseados em *corpus* oferecem ao pesquisador um vislumbre do realismo da linguagem (FANDRYCH; THURMAIR, 2011a). Isso tem um grande potencial. Quando a temática da *Verbzweitstellung* é deixada de lado e o foco se estende para outras características da oralidade conceitual em textos midiáticos escritos e gêneros textuais, a relevância de pesquisas empíricas fica evidenciada. Para realizar um trabalho bem fundamentado com esses tipos de textos que combinam a oralidade conceitual e a escrita, é necessário ter uma imagem clara da realidade linguística.

Para isso, há necessidade de mais pesquisa. Apenas assim se poderiam definir as bases teóricas para tipologias de exercícios que atendam ao apelo da didática de línguas estrangeiras relacionada aos gêneros textuais.

Referências

AMMON, Ulrich. *Die deutsche Sprache in Deutschland,Österreich und der Schweiz*: Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin; New York: de Gruyter, 1995.

_____. Standard und Variation: Norm, Autorität, Legitimation. *In*: EICHINGER, Ludwig M.; KALLMEYER, Werner (Hrsg.). *Standartvariation*: Wie viel Variation verträgt die deutsche Standardsprache? Berlin; New York: de Gruyter, 2005. S. 28-40. (IDS Jahrbuch 2004).

BEIßWENGER, Michael. *Kommunikation in virtuellen Welten*: Sprache, Text und Wirklichkeit. Eine Untersuchung zur Konzeptualität von Kommunikationsvollzügen und zur textuellen Konstruktion von Welt in synchroner Internet-Kommunikation, exemplifiziert am Beispiel eines Web-Chats. Stuttgart: Ibidem, 2000.

BEIßWENGER, Michael; HOFFMANN, Ludger; STORRER, Angelika. Internetbasierte Kommunikation. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, Heft. 68, 2004.

BUßMANN, Hadumod (Hrsg.). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 4. Auflage. Stuttgart: Kröner, 2008.

DÜRSCHEID, Christa. E-Mail und SMS – ein Vergleich. *In*: ZIEGLER, Arne; DÜRSCHEID, Christa (Hrsg.). *Kommunikationsform E-mail.* Tübingen: Stauffenburg, 2002. S. 93-114. (Bd. 7. Reihe: Textsorten).

_____. Syntaktische Tendenzen im heutigen Deutsch. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, Mannheim, Nr. 31, Heft 3, S. 327-342, 2003. Disponível em: http://www.researchgate.net/publication/237431075_Syntaktische_Tendenzen_im_heutigen_Deutsch. Acesso em: 24 ago. 2020.

DÜRSCHEID, Christa; BROMMER; Sarah. Getippte Dialoge in neuen Medien. Sprachkritische Aspekte und linguistische Analysen. *Linguistik online*, Bd 37, Nr. 1/09, S. 3-20, 2009. Disponível em: http://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/511. Acesso em: 28 jul. 2020.

DÜRSCHEID, Christa; FRICK, Karina. Keyboard-to-Screen-Kommunikation gestern und heute: SMS und WhatsApp im Vergleich. *Networx*, Hannover, Nr. 64, S. 149-181, Sept. 2014. Disponível em: http://www.researchgate.net/publication/281188294_Keyboard-to-Screen-Kommunikation_gestern_und_heute_SMS_und_WhatsApp_im_Vergleich. Acesso em: 28 jul. 2020.

EHLICH, Konrad. *Interjektionen*. Tübingen: Niemeyer, 1986.

FANDRYCH, Christian; THURMAIR, Maria. *Textsorten im Deutschen*. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht. Tübingen: Stauffenberg Verlag, 2011a.

FANDRYCH, Christian; THURMAIR, Maria. Plädoyer für eine textsortenbezogene Sprachdidaktik. *Deutsch als Fremdsprache*, Bd. 48, Nr. 2, S. 84-93, Feb. 2011b. Disponível em: http://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2011.02.04. Acesso em: 26 ago. 2020.

FELD-KNAPP, Ilona. Textsortenspezifische Merkmale und ihre Relevanz für Spracherwerbsprozesse. *In*: ADAMZIK, Kirsten; KRAUSE, Wolf-Dieter (Hrsg.). *Text--Arbeiten*: Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule. 2. Aufl. Tübingen: Narr, 2009. S. 116-135.

GIßKE, Jan. *Sprachliche Merkmale der WhatsApp-Kommunikation*: Eine empirische Untersuchung und didaktische Reflexion für den brasilianischen DaF-Kontext. 65 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba; Herder-Institut, Universität Leipzig, Leipzig, 2015. Disponível em: http://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/40909. Acesso em: 11 ago. 2020.

GÜNTHNER, Susanne. "…weil – man kann es ja wissenschaftlich untersuchen.". Diskurspragmatische Aspekte der Wortstellung in Weil-Sätzen. *Linguistische Berichte*, Heft 143, S. 37-59, 1993.

_____. Grammatikalisierungs-/Pragmatikalisierungserscheinungen im alltäglichen Sprachgebrauch. Vom Diskurs zum Standard? *In*: EICHINGER, Ludwig M.; KALLMEYER, Werner (Hrsg.). *Standartvariation*. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache? Berlin, Boston: De Gruyter, 2005. S. 41-62. (IDS Jahrbuch 2004). Disponível em: http://doi.org/10.1515/9783110193985.41. Acesso em: 12 jul. 2020.

_____. „weil – es ist zu spät". Geht die Nebensatzstellung im Deutschen verloren? *In:* DENKLER, Markus *et al.* (Hrsg.) *Frischwärts und Unkaputtbar*. Sprachverfall oder Sprachwandel im Deutschen. Münster: Aschendorff, 2008. S. 103-128.

_____. Konstruktionen in der gesprochenen Sprache. *In*: HABSCHEID, Stephan (Hrsg.). *Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen*. Linguistische Typologien der Kommunikation. Berlin: de Gruyter, 2009. S. 296-313.

_____. Syntax des gesprochenen Deutsch. *In*: MORALDO, Sandro (Hrsg.). *Deutsch Aktuell 2*: Tendenzen der deutschen Gegenwartsprache. Rom: Carocci, 2011. S. 108-126.

_____. Verlottert die deutsche Sprache? Zur Entwicklung der deutschen Gegenwartssprache. *In*: DÖRING, Diether; KROKER, Eduard J. M. (Hrsg.). *Kommunikation und Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Soecietäts-Verlag, 2012. S. 53-78.

HARTUNG, Martin (Hrsg.). *Neuere Entwicklungen der Gesprächsforschung*. Vorträge der 3. Arbeitstagung des Pragmatischen Kolloquiums Freiburg. Tübingen: Gunter Narr, 1998. S. 213-235. (Reihe "ScriptOralia".).

KELLERMEIER-REHBEIN, Birte. Standard oder Nonstandard? Ungelöste Probleme der Abgrenzung. *In*: SCHNEIDER-WIEJOWSKI, Karina; KELLERMEIER-REHBEIN, Birte; HASELHUBER, Jakob (Hrsg.). *Vielfalt, Variation und Stellung der deutschen Sprache*. Berlin: de Gruyter, 2013. S. 3-22.

KESSLER, Florence. Instant Messaging: Eine neue interpersonale Kommunikationsform. *Networx*, Hannover, Nr. 52, 2008.

KOCH, Peter; OESTERREICHER, Wulf. Sprache der Nähe – Sprache der Distanz: Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch*, Berlin, Bd. 36, S. 15-43, 1985. Disponível em: http://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/handle/10900/79012. Acesso em: 4 ago. 2020.

MEISE-KUHN, Katrin. Zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit: Sprachliche und konversationelle Verfahren in der Computerkommunikation. *In*: BROCK, Alexander; HARTUNG, Martin (Hrsg.). *Neuere Entwicklungen der Gesprächsforschung*. Vorträge der 3. Arbeitstagung des Pragmatischen Kolloquiums Freiburg. Tübingen: Gunter Narr, 1998. S. 213-235. (Reihe "ScriptOralia".).

MORALDO, Sandro M. „Ich muss Kunst und Deusch lernen. Obwohl- nee, Deutsch lernen habe ich nicht nötig": Sprachwandel als Sprachvariation. *obwohl*-Sätze im DaF--Unterricht. *In*: MORALDO, Sandro M.; MISSAGLIA, Federica (Hrsg.). *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht*: Grundlagen – Ansätze – Praxis. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 2013. S. 267-286.

_____. "Nun ist er also da. Wobei – vorerst ist er schon wieder weg.". Sprachwandel als Sprachvariation oder Vom Korrektiven wobei im geschriebenen Deutsch. *Networx*, Hannover, Nr. 64, S. 113-128, Sept. 2014.

MÜNZBERG, Franziska; KUNKEL-RAZUM, Kathrin (Hrsg.). *Duden*. Die Grammatik: Unentbehrlich für richtiges Deutsch. 8. Auflage. Mannheim: Dudenverlag, 2009. Bd. 4.

SCHERER, Carmen. *Korpuslinguistik*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 2006.

SCHLOBINSKI, Peter *et al*. Simsen: Eine Pilotstudie zu sprachlichen und kommunikativen Aspekten in der SMS-Kommunikation. *Networx*, Hannover, Nr. 22, 2001. Disponível em: http://www.mediensprache.net/networx/networx-22.pdf. Acesso em: 12 jul. 2020.

SCHWITALLA, Johannes. Das Verhältnis zwischen gesprochener und geschriebener Sprache. *In*: KRUMM, Hans-Jürgen *et al*. (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*: Ein internationales Handbuch. Berlin: de Gruyter, 2010. S. 425-430. (Band 1, Halbband 1. Buchreihe "Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft", Band 35).

SICK, Bastian. *Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod*. Folge 1-3 in einem Band. Köln: Kiepenheuer und Witsch, 2008.

SIEBERG, Bernd. Plädoyer für eine Einbindung kommunikativer Praktiken der Netzkommunikation in den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. *Networx*, Hannover, Nr. 64, S. 183-196, 2014. Disponível em: http://www.repo.uni-hannover.de/bitstream/handle/123456789/2985/networx-64.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 26 ago. 2020.

STANDARDSPRACHE. *In*: DUDEN Wörterbuch. Disponível em: http://www.duden.de/rechtschreibung/Standardsprache. Acesso em: 3 ago. 2020.

STORRER, Angelika. Sprachliche Besonderheiten getippter Gespräche: Sprecherwechsel und sprachliches Zeigen in der Chat-Kommunikation. *In*: BEIßWENGER, Michael (Hrsg.). *Chat-Kommunikation*. Sprache, Interaktion, Sozialität & Identität in synchroner computervermittelter Kommunikation. Perspektiven auf ein interdisziplinäres Forschungsfeld. Stuttgart: Ibidem, 2001. S. 3-24. Disponível em: http://www.studiger.

tu-dortmund.de/images/Storrer_2001_sprachliche_besonderheiten_getippter_gespraeche.pdf. Acesso em: 28 jul. 2020.

_____. Sprachstil und Sprachvariation in sozialen Netzwerken. *In*: FRANK-JOB, Barbara; MEHLER, Alexander; SUTTER, Tilmann (Hrsg.). *Die Dynamik sozialer und sprachlicher Netzwerke*. Konzepte, Methoden und empirische Untersuchungen an Beispielen des WWW. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2013. S. 331-366.

_____. Sprachverfall durch internetbasierte Kommunikation? Linguistische Erklärungsansätze – empirische Befunde. *In*: PLEWINA, Albrecht; WITT, Andreas (Hrsg.). *Sprachverfall?* Dynamik – Wandel – Variation. Berlin, S. 171-196. Berlin: de Gruyter, 2014. (IDS Jahrbuch 2013). Disponível em: http://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/8316/file/Storrer_Sprachverfall_durch_internetbasierte_Kommunikation_2014.pdf. Acesso em: 26 ago. 2020.

WHAT'S UP DEUTSCHLAND. Homepage. 2015. Disponível em: http://www.whatsup-deutschland.de. Acesso em: 15 maio 2015.

Tradução e Linguística Comparada

Mediação linguística na aula de língua estrangeira: mais do que apenas tradução

Jenny Fischer
Tradução de Gabriel Bein

1 Fundamentação teórica

A concepção de que uma língua estrangeira é aprendida de maneira mais eficiente por meio de uma abordagem monolíngue é amplamente difundida (VIËTOR, 1882; BUTZKAMM, 1973; KRASHEN, 1982). Durante a virada comunicativa nos anos 1970, como resposta ao behaviorismo então dominante, o uso da língua materna (L1) por parte de professores e aprendizes foi totalmente excluído das aulas de língua estrangeira. Em decorrência desse *princípio do monolinguismo* (BUTZKAMM, 1973), o uso apenas da língua-alvo (L2) foi amplamente incentivado nas aulas de língua estrangeira.

Seguindo essa abordagem, para além do argumento de que a aquisição de língua estrangeira seria incentivada, os aprendizes se confrontariam com um *input* da L2 de caráter compreensível (hipótese do *input* – KRASHEN, 1982) e adequado (hipótese da interação – LONGS, 1985), mas também o emprego da tradução como método[1] e/ou habilidade – como um movimento contrário ao método tradicional de gramática-tradução –, que até pouco tempo estava totalmente excluído da aula de língua estrangeira. Nos últimos anos, a abordagem monolíngue foi continuamente contestada (COOK, 2010; LEVINE, 2013; REINMANN; RÖSSLER, 2013).

A nova avaliação da abordagem tradutória como método didático segue três direções: (1) a revisão da abordagem de L1 (e outras línguas) na aula de língua estrangeira (HALL; COOK, 2012; REINMANN; RÖSSLER,

1 Neste capítulo, em contraposição ao Método Gramática e Tradução, iremos denominar essa prática de ensino como abordagem tradutória. (N. T.)

2013); (2) o reconhecimento da tradução como mediação linguística e atividade comunicativa e/ou como quinta habilidade na aula de língua estrangeira (RÖSSLER, 2008; COOK, 2010); e (3) a existência e utilização do multilinguismo em áreas reais da vida (GORTER, 2006; LEVINE, 2011).

O discurso em relação ao papel da língua materna não é novo (KÖNIGS, 2001; 2007). Como já informado anteriormente, pontos de vista extremos sempre foram representados no contexto histórico e de teoria de aprendizagem, e eles não raramente levaram a uma mudança de paradigma. Concomitantemente, o emprego objetivo da L1 em determinadas fases de aprendizagem, por exemplo, foi discutido como meio de semantização, para o controle da compreensão textual ou para comparação linguística (GRUCZA, 1970; KAUTZ, 2000; NOWAK, 2000; KÖNIGS, 2001; BUTZKAMM, 2003).

A discussão sobre se a tradução deveria ser empregada ou incentivada como mediação linguística na aula de língua estrangeira (LE) apareceu, sobretudo, na apresentação da mediação linguística no *Quadro europeu comum de referência para as línguas* (QECR), no qual as atividades comunicativas em aula são divididas em quatro áreas: recepção (ouvir e ler), produção (oral e escrita), interação (oral e escrita) e mediação linguística (tradução e interpretação). Em oposição ao Método Gramática e Tradução, que tem um caráter mais escrito e orientado pela forma, a mediação descrita no QECR (EUROPARAT, 2001) é orientada para a comunicação. Seu objetivo é proporcionar a comunicação entre dois ou mais indivíduos que não estejam aptos a comunicar-se um com o outro na mesma língua.

Com o livro *Profile deutsch* (GLABONIAT *et al.*, 2005), por iniciativa do Conselho da Europa, as descrições dos níveis de referência para alemão foram concretizadas, além de se formularem descrições para atividades de mediação linguística. No próprio QECR, porém, ainda faltam exemplos concretos relacionados à mediação linguística e ao multilinguismo. Entre fevereiro de 2015 e fevereiro de 2016, ao longo de três fases, 150-190 instituições e cerca de 1.300 pessoas estiveram envolvidas na validação de novas escalas (NORTH; DOCHERTY, 2016; NORTH; PANTHIER, 2016; NORTH; PICCARDO, 2016). No ano de 2018, foram publicados resultados de uma ampla pesquisa sobre a ampliação da escala, bem como sobre o teste com novas escalas. Num material preliminar contendo novas descrições (EUROPARAT, 2017), já é claro que a mediação linguística está prevista como atividade comunicativa na aula de LE a partir do nível A1 (e também previamente). As escalas se diferenciam em três grupos: (1) mediação linguística de um texto, ou seja, a pessoa A transmite o conteúdo de um texto escrito ou falado para a

pessoa B; (2) mediação linguística de conceitos, ou seja, a pessoa A possibilita acesso a conhecimentos e conceitos para um grupo de pessoas; (3) mediação linguística como comunicação, ou seja, a pessoa A simplifica a compreensão das conversas e cria uma comunicação bem-sucedida com a pessoa B, que, possivelmente, tem outro ponto de orientação intelectual, sociocultural e sociolinguístico (EUROPARAT, 2017, p. 102). As descrições também preveem que as categorias sejam combinadas e adequadas à prática, de acordo com a necessidade. Atividades de mediação linguística exigem inteligência emocional bem desenvolvida, competência social e cultural e, também, abertura para desenvolvê-las (EUROPARAT, 2017, p. 102). Apesar do desenvolvimento de competências, o QECR salienta que "nem a competência cultural ou o nível de falante nativo se encerram com a aquisição de uma segunda língua ou de uma cultura estrangeira, nem as novas competências permanecem independentes das antigas". Trata-se muito mais de desenvolver o multilinguismo e a interculturalidade, que se combinam como formas de comunicação e mediação (EUROPARAT, 2001, p. 51).

Além do QECR também se considera o *Proficiency Guidelines of the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL),* um dos mais relevantes quadros de referência para aprendizagem, ensino e teste de línguas estrangeiras. Nos descritores de desempenho do ACTFL (2012), diferenciam-se três formas de atividade comunicativa: interpessoal (interação escrita e oral), interpretativa (recepção visual e audiovisual) e de apresentação (produção oral e escrita). A mediação linguística não é apresentada como uma área autônoma nem mencionada explicitamente de outra maneira. A forma de comunicação apresentada é definida da seguinte maneira: "Comunicação unidirecional destinada a facilitar a interpretação por membros da outra cultura, quando não existe oportunidade direta para a negociação ativa de significado entre membros das duas culturas"[2] (ACTFL, 2012, p. 7).

Não se trata de estabelecer até que ponto as atividades de ensino baseadas nessa abordagem podem também incluir a L1 e outras línguas em forma de atividades de mediação linguística. No ano de 2014, a ACTFL publicou o *Global Competence Position Statement,* no qual se assume a necessidade do desenvolvimento de uma competência global. Componentes importantes dessa competência global são a curiosidade, o interesse e a prontidão em resolver dúvidas sobre a cultura do outro e a sua própria (BYRAM, 1997;

2 No original: *"One-way communication intended to facilitate interpretation by members of the other culture where no direct opportunity for the active negotiation of meaning between members of the two cultures exists".*

GARRETT-RUCKS, 2016). Comparando ambos os documentos, é possível concluir que tanto as orientações do QECR quanto as do ACTFL preveem que professores de língua desenvolvam o multilinguismo, que está intimamente ligado à interculturalidade e à competência global. No QECR está claramente descrito que a língua materna, bem como a cultura de origem, não podem existir e nem ser desenvolvidas separadamente da língua e da cultura-alvo, pois não se pode adquirir "duas maneiras distintas e desconectadas de comunicação e atuação" (EUROPARAT, 2001, p.51).

Multilinguismo na vida real significa que a sociedade está marcada por signos multilíngues (como texto) de uma *paisagem linguística* que possibilita um novo acesso ao multilinguismo (GORTER, 2006). O uso simultâneo de mais de uma língua também aparece na língua falada, por exemplo, através de *code-switching*. Tal fenômeno tornou-se cada vez mais presente em pesquisas de sociolinguística nos últimos 20 anos (BLOM; GUMPERZ, 1972; MILROY; MUYSKEN, 1995). Em pesquisas recentes, o *code-switching* é relacionado ao conceito de *translanguaging* (WILLIAMS, 2002; GARCÍA; WEI, 2013).

Translanguaging tem sua origem no contexto escolar e é, assim, uma prática pedagógica e metodológica, que serve para incentivar as línguas utilizadas, tendo como objetivo trabalhar intensivamente conteúdos, sobretudo as limitações mais aparentes (BAKER, 2011, p. 289; LEWIS; JONES; BAKER, 2012, p. 660; GARCÍA; WEI, 2015, p. 224). Com o termo *translanguaging*, também pode-se referir a toda e qualquer técnica utilizada por falantes que, de acordo com situação ou com contexto, aplica seu bilinguismo ou seu plurilinguismo para objetivos específicos de comunicação. "A proficiência para multilíngues concentra-se na construção de repertórios – ou seja, no desenvolvimento de habilidades nas diferentes funções oferecidas por diferentes idiomas – em vez de no domínio total de cada idioma"[3] (CANAGARAJAH, 2011, p.1). Assim, um exemplo de uso prático de *translanguaging* em sala de aula pode ser a realização de atividades como o desenvolvimento de um pôster na L1 seguido do seu esclarecimento na L2 (ou vice-versa) (BERES, 2015, p.104). Atividades assim devem ser vistas como "múltiplas práticas discursivas nas quais os bilíngues se envolvem para entender seus mundos bilíngues"[4] (GARCÍA, 2009, p. 45).

3 No original: "*Proficiency for multilinguals is focused on repertoire building – i.e., developing abilities in the different functions served by different languages – rather than total mastery of each and every language*".

4 No original: "*multiple discursive practices in which bilinguals engage in order to make sense of their bilingual worlds*".

A *Modern Language Association (MLA)* publicou em 2007 um relatório de sua comissão *ad hoc,* no qual translingualismo e transculturalidade são vistos como objetivos principais da aula de línguas em nível universitário:

> O objetivo [dos cursos de idiomas em faculdades e universidades] é a competência translingual e transcultural. […] A ideia de competência translingual e transcultural […] valoriza a capacidade multilíngue de operar entre os idiomas […]. No decurso da aquisição de habilidades linguísticas funcionais, os alunos aprendem consciência crítica da linguagem, interpretação e tradução, consciência histórica e política, sensibilidade social e percepção estética.[5] (MLA, 2007, p. 3-4)

O translingualismo oferece suporte para que os aprendizes mantenham uma mentalidade integrada, ao invés de forçar que seu pensamento seja separado, apenas pelo fato de eles serem bilíngues ou plurilíngues ou terem intenção de ser (KELLMAN, 2000; SCHWARZER; BLOOM; SHOMO, 2006).

Kramsch (2009, p. 1) sugere que os instrutores recorram à ludicidade, à alta reflexividade, à sensibilidade estética e, também, à realidade que circunda um número crescente de pessoas bi- e multilíngues. Isso também engloba uma determinada aceitação do *code-switching* na sala de aula. Levine (2011) informa acerca de uma abordagem multilíngue na qual demonstra como a *code-switiching ("code-choice")* pode ser empregada estrategicamente na aula multilíngue.

Por fim, o uso estratégico da L1 pode encontrar seu espaço novamente na aula de língua estrangeira e, através disso, desenvolver uma competência translingual e transcultural (MLA, 2007).

2 *Status quo* da pesquisa

Mesmo que desde o ano de 2007 diversas publicações sobre o tema multilinguismo tenham sido divulgadas, em especial sobre mediação linguística na aula de língua estrangeira, a pesquisa sobre o tema ainda apresenta diversas lacunas. Como demonstram resultados obtidos no Centro de Informação

5 No original: "*The goal [of college and university language majors]: translingual and transcultural competence. […] The idea of translingual and transcultural competence […] places value on the multilingual ability to operate between languages […]. In the course of acquiring functional language abilities, students are taught critical language awareness, interpretation and translation, historical and political consciousness, social sensibility, and aesthetic perception*".

para Pesquisa em Língua Estrangeira, em Marburg, Alemanha, a maioria das publicações sobre o tema *mediação linguística* relaciona-se com metodologia e didática das línguas românicas ou, de maneira geral, com aula de língua estrangeira. Algumas reflexões, mais espaçadas e menos amplas, ligadas à mediação linguística já apareciam no ano 2000 em *Übersetzen im Deutschunterricht? Ja, aber anders!* (KÖNIGS, 2000).

Enquanto na didática de línguas românicas publicou-se, além de alguns textos individuais, também uma coletânea com artigos básicos (REINMANN; RÖSSLER, 2013) e diversos cadernos temáticos de revistas especializadas em prática de ensino (*Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 2010; *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 2013; *Französisch heute* 2014), também na área de didática do inglês há um trabalho de Habilitação[6] (KOLB, 2016), houve um número significativamente menor de publicações na área de alemão como LE. Foi publicado um livro didático com caderno de exercícios (KATELHÖN; NIED CURCIO, 2012), que apresenta o italiano de maneira comparativa. O material *Hand- und Übungsbuch zur Sprachmittlung Italienisch--Deutsch* (KATELHÖN; NIED CURCIO, 2012) estabelece uma ligação entre linguística contrastiva, linguística textual, interculturalidade baseada linguisticamente e abordagens com orientação pedagógica.

Há uma coletânea especializada na área de alemão como língua estrangeira e segunda língua – *Deutsch als Fremd-und Zweitsprache e.V.* (FaDaF) (2016) –, na qual ensaios e apresentações individuais, resumos de congressos e trabalhos de conclusão com o tema mediação linguística, tradução e multilinguismo em alemão como LE são as principais publicações.

A relação entre tradução e mediação linguística é apresentada de maneira distinta (FISCHER, 2012; WEISSMANN, 2012a, 2012b; KATHELHÖN, 2015). Publicações correlatas estão relacionadas em especial com a descrição da mediação linguística no QECR (CURCI, 2008; WEISSMANN, 2012a, 2012b; KATELHÖN; NIED CURCIO, 2012, 2013; KATELHÖN, 2013, 2015; REGA, 2015) e as descrições de competência (GLABIONAT *et al.* 2005), como já informado.

Uma grande quantidade de trabalhos refere-se, sobretudo, ao papel da mediação linguística ao ensino em contexto universitário e raramente relaciona-se diretamente com a aula de língua estrangeira (WEISSMANN, 2012a, 2012b; KATELHÖN, 2013; CINATO, 2015; BICKERT, 2015). Ainda

6 A Habilitação, *Habilitation* em alemão, é uma formação específica após o doutoramento que permite ao candidato disputar uma vaga de professor universitário e orientar pesquisas doutorais. (N. T.)

assim, a literatura aponta critérios para o desenvolvimento de atividades (KATELHÖN; NIED CURCIO, 2013), o significado do conhecimento de modelos de texto na produção da mediação linguística (KATELHÖLN, 2015) e o trabalho com dicionários no contexto de atividades de mediação linguística (NIED CURCIO, 2015).

Publicações significativas existem, também, fora da didática específica de uma língua estrangeira e podem ser adaptadas de maneira generalizada. Entre elas, estão os materiais fornecidos pelos Estados Federados da Alemanha, que oferecem exemplos de atividades relacionadas ao padrão do QECR, relacionando definições sobre mediação linguística e diferenciando a tradução, bem como apresentando parcialmente o desenvolvimento e avaliação de estratégias (KMK, 2004; ISB, 2005, 2011; THILLM, 2011; LISUM, 2006; HIBB, 2010).

Também a definição de Byram (1997, 2008), já citada, estabelece uma conexão com a competência intercultural, mas não foi diretamente relacionada com a didática de línguas estrangeiras. A informação também se aplica às apresentações do termo *Mediation*[7] (LÉVY; ZARATE, 2003; ADEN, 2012; PICCARDO, 2012), bem como a entradas de dicionários especializados e léxicos, como também a trabalhos sobre a definição de mediação linguística, a relação com a tradução e o seu significado na aquisição de língua estrangeira, que são quase todos oriundos de Königs (2007, 2010a, 2010b, 2010c, 2013, 2015). Também na área dos Estudos da Tradução, há publicações que se ocupam do termo *mediação linguística* (NORD, 2002; SINNER, WIELAND, 2013; KRAUSE, 2013).

3 Recomendações metodológicas e atividades para a aula de alemão como língua estrangeira

Para aproveitar o potencial da mediação linguística, os professores devem construir as respectivas atividades de tal maneira que elas tenham relação com a situação e com os participantes das aulas, oportunizando que eles se confrontem com um questionamento (inter)cultural. Ademais, uma reestruturação de gêneros textuais seria possível. Dessa maneira, as atividades

7 No discurso do ensino de língua estrangeira o vocábulo *Mediation* geralmente é empregado como sinônimo de termo de mediação linguística, algo que Königs (2008) critica, pois já o classificou anteriormente como um processo psicológico da resolução de conflitos.

exitosas de mediação diferenciam-se das atividades de tradução e transferência que têm uma finalidade em si mesmas.

É importante alertar contra exercícios descontextualizados, algo como "resuma o seguinte texto em alemão", bem como contra os chamados "exercícios de interpretação", recorrentes em antigos materiais didáticos, os quais geralmente deveriam ser resolvidos por escrito e sob requisitos muito densos. Com esse tipo de prática, a definição de interpretação como transmissão oral é contestada e, além disso, geralmente ela produz apenas traduções literais. Tais atividades levam a uma interpretação informal.

Na preparação para a mediação linguística, é necessário atentar para uma formação suficiente em termos de estratégias de compensação linguística (ZWECK, 2010, p.9).

Seria conveniente relacionar atividades de mediação linguística com tarefas complexas de aprendizagem. Assim, são oferecidos contextos, informações anteriores e insumo linguístico, que são necessários para a resolução bem-sucedida da atividade.

Em seguida, sugerimos um exemplo de atividade de mediação linguística na aula de alemão como língua estrangeira no exterior:

> Você trabalha na redação de um programa de rádio que deve difundir música internacional para o público brasileiro. Você prepara um programa sobre música alemã. Resuma o texto das seguintes músicas e das informações que você encontrou sobre os cantor(es)/grupo(s) (Max. 100 palavras sobre os textos e 100 palavras sobre cantor(es)/grupo(s)). Para a apresentação (oral) dos resumos, você tem no máximo 30 segundos (cronometrados!).

Três formas básicas de mediação linguística livre podem ser essencialmente diferenciadas: resumo, paráfrase (reprodução análoga) e interpretação informal. No caso do resumo e da paráfrase, as combinações são imagináveis nas formas escrita-escrita, oral-oral e oral-escrita. Delas deriva uma totalidade de nove tipos de atividades de mediação linguística (FISCHER, 2012, p. 23; REIMANN, 2013, p. 11).

QUADRO 1 – TIPOS DE ATIVIDADES DE MEDIAÇÃO LINGUÍSTICA

N.	**Operação**	**Texto de partida (TP)**	**Texto alvo (TA)**	**Exemplo/explicações (TA em cada língua)**
1	Resumo	escrito	escrito	*Mediação linguística clássica* como, por exemplo, "Resuma o texto em alemão". Uma forma especial é a tradução audiovisual, como a legendagem de um filme. Na contextualização (relação com contexto e situação), aspectos inter- e transculturais, bem como solicitações de reestruturação do gênero textual, devem ser muito observados no desenvolvimento da atividade.
2	Resumo	oral	escrito	Resumo escrito de um texto de áudio, ou de um vídeo com áudio na forma Alemão → Língua X, é uma maneira válida de verificação. Além disso, há uma variação metódica para o treinamento do *switch* entre as línguas e dos *codes* (escrito/oral) apropriados para a comunicação.
3	Resumo	escrito	oral	Resumo oral de um documento escrito é apropriado para a preparação de uma interpretação informal (produção oral entre línguas).
4	Resumo	oral	oral	Resumo oral de um texto de áudio, ou de um vídeo com áudio: também adequado para a preparação da interpretação informal e como atividade prévia para exercício de fala em monólogo.
5	Paráfrase	escrito	escrito	Reprodução com paráfrase de um texto descontínuo (texto com uma combinação de elementos textuais e gráficos) ou de um texto especializado; reestruturação de um gênero textual.
6	Paráfrase	oral	escrito	Reprodução oral com paráfrase de uma apresentação de tema especializado.
7	Paráfrase	escrito	oral	Reprodução oral com paráfrase de um documento escrito.
8	Paráfrase	oral	oral	Por exemplo, a reprodução de uma apresentação de tema especializado.
9	Interpretação informal	oral	oral	Mediação linguística oral na interação, por exemplo, por meio de *realia* (teatro, encenação).

FONTE: A autora.

Considerações finais

No século XXI, marcado pelo aumento constante da comunicação intercultural, pelo multilinguismo e pelo contato entre línguas, há uma grande necessidade de mediação linguística. Por conta disso, a aquisição da competência de mediação linguística na aula de língua estrangeira tem uma grande importância, por contribuir para a compreensão bem-sucedida entre pessoas com diversas línguas maternas.

Hoje em dia, especialmente pelo fato de a competência de negociação intercultural ser um dos mais altos objetivos da aula de alemão como língua estrangeira, a mediação linguística deveria ter um espaço mais significativo nas aulas. A fixação da mediação linguística na nova versão do QECR oferece uma oportunidade de formar uma política educacional capaz de libertar a tradução da condição de "categoria metodológica residual" (KRINGS, 1995, p. 326), de libertar-se de seu nicho e questionar na teoria e na prática sua funcionalidade.

Nisso, estudos empíricos qualitativos – por exemplo, da área da pesquisa sobre atividades de aprendizagem – poderiam proporcionar esclarecimentos de como aprendizes de língua estrangeira podem resolver atividades de mediação linguística e de quais processos de aprendizagem de língua poderiam ser iniciados com isso, além de quão duradouros os esperados efeitos de aprendizagem podem ser. Por último, mas não menos importante, consequências para a formação de professores de língua estrangeira em universidades devem ser obtidas. Nelas, há um interesse especial e uma compreensão estrita sobre a mediação linguística no ensino prático e nos exames finais. Em vez disso, a atividade de mediação linguística e sua ampla compreensão terminológica deveriam se tornar objeto de seminários de didática de língua estrangeira e, concomitantemente, ocupar um papel maior na formação linguística prática de professores de línguas estrangeiras.

Desse modo, os formatos das atividades a serem colocadas em prática – evidentemente, com outros que estejam de acordo com os conteúdos apropriados para estudantes universitários e para a formação profissional de professores especializados – devem ser aplicáveis ao ensino regular em escolas, com o intuito de que os estudantes possam ampliar seus próprios conhecimentos de língua estrangeira e também obter informações sobre a riqueza de potencial didático que a atividade oferece para a aula de alemão como língua estrangeira.

Referências

ADEN, Joëlle. La médiation linguistique au fondement du sens partagé. Vers un paradigme de l'enaction en didactique des langues. *Etudes de Linguistique Appliquée*, v. 167, p. 267-284, 2012.

ACTFL – AMERICAN COUNCIL ON THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES. *Performance Descriptors for Language Learners.* Alexandria: ACTFL, 2012. Disponível em: http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/ACTFLPerformance-Descriptors.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

_____. *Global Competence Position Statement.* Aug. 2014. Disponível em: http://www.actfl.org/sites/default/files/news/GlobalCompetencePositionStatement0814.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

BAKER, Colin. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism.* 5. ed. Bristol: Multilingual Matters, 2011.

BERES, Anna M. An Overview of Translanguaging: 20 Years of 'Giving Voice to Those Who do Not Speak'. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, v. 1, n.1, p. 103-118, Jan. 2015.

BICKERT, Norbert. Sprachmittlung im Rahmen universitären Sprachunterrichts. *In*: NIED CURCIO, Martina; KATELHÖN, Peggy; BAŠIČ, Ivana (Hrsg.). *Sprachmittlung - Mediation - Mediazione linguistica*: Ein deutsch-italienischer Dialog. Berlin: Frank & Timme, 2015. S. 157-176.

BLOM, Jan-Peter; GUMPERZ, John J. Social Meaning in Linguistic Structures. *In*: GUMPERZ, John; HYMES, Dell. *Directions in sociolinguistics*: The Ethnography of Communication. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1972. p. 407-434.

BUTZKAMM, Wolfgang. *Aufgeklärte Einsprachigkeit*: Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1973.

_____. Die Muttersprache als Sprach-Mutter: Ein Gegenentwurf zur herrschenden Theorie. *Französisch Heute,* Bd. 34, Nr. 2, S. 174-192, 2003.

BYRAM, Michael. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence.* Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

_____. *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship.* Clevedon: Multilingual Matters, 2008.

CANAGARAJAH, Suresh. Translanguaging in the Classroom: Emerging Issues for Research and Pedagogy. *Applied Linguistics Review*, v. 2, p. 1-28, 2011.

CINATO, Lucia. Traduzione e mediazione all'università. *In*: NIED CURCIO, Martina; KATELHÖN, Peggy; BAŠIČ, Ivana (Hrsg.). *Sprachmittlung - Mediation - Mediazione linguistica*: Ein deutsch-italienischer Dialog. Berlin: Frank & Timme, 2015. S. 147-156.

COOK, Guy. *Translation in Language Teaching.* Oxford: University Press, 2010.

CURCI, Anna Maria. „Gut begonnen…": Wege zur Sprachmittlung für junge Erwachsene. *Daf-Werkstatt*, Bd. 11, Nr. 12, S. 49-60, 2008.

EUROPARAT. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*: Lernen, Lehren, Beurteilen. München: Langenscheidt, 2001. Disponível em: http://www.goethe.de/referenzrahmen. Acesso em: 20 jul. 2020.

_____. *Common European Framework of Reference for Languages*: Learning, Teaching, Assessment: Companion with New Descriptors. Provisional Edition. Strasbourg: Council of Europe, 2017. Disponível em: http://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168074a4e2. Acesso em: 29 Jan. 2018.

FISCHER, Jenny. *Übersetzen als Sprachmittlung im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht*: Sprachmittlung als fünfte Fertigkeit und/oder Übungsform? Über das didaktische Potenzial von Sprachmittlungsaufgaben mit Beispielen für den brasilianischen DaF-Unterricht. 2012. 93f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba; Herder Institut, Universität Leipzig, Leipzig, 2012.

GARCÍA, Ofelia. *Bilingual Education in the 21st Century*: A Global Perspective. Boston: Basil Blackwell, 2009.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. *Translanguaging*: Language, Bilingualism and Education. London: Palgrave Macimillan, 2013.

_____. *Translanguaging, Bilingualism, and Bilingual Education.* WRIGHT, Wayne E.; BOUN, Sovitcheth; GARCÍA, Ofelia (eds.). *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*. Hoboken, NJ: Wiley, 2015. p. 223-240.

GARRETT-RUCKS, Paula. *Intercultural Competence in Instructed Language Learning*: Bridging Theory and Practice. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2016.

GLABONIAT, Manuela *et al*. *Profile deutsch.* Berlin: Langenscheidt, 2005.

GORTER, Durk. The Study of the Linguistic Landscape as a New Approach to Multilingualism. *In*: _____. (ed.). *Linguistic Landscape: A New Approach to Multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters, 2006. p. 1-7.

GRUCZA, Franciszek. Fremdsprachenunterricht und Übersetzung. *In*: BAUSCH, Karl-Richard; WELLER, Franz-Rudolf (Hrsg.). *Übersetzen und Fremdsprachenunterricht.* Frankfurt am Main: Diesterweg, 1970. p. 32-45.

HALL, Graham; COOK, Guy. Own-Language Use in Language Teaching and Learning. *Language Teaching,* v. 45, n. 3, p. 271-308, 2012.

HIBB – Hamburger Institut für Berufliche Bildung. *Sprachmittlung (Mediation)*: Schriftliche Sprachmittlungsaufgaben erstellen und bewerten. Hamburg: HIBB, 2010. Disponível em: http://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2014/31191/pdf/Sprachmittlung_Dezember_2010.pdf. Acesso em: 15 set. 2020.

ISB – Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. *Time to talk!* Eine Handreichung zur Mündlichkeit im Unterricht der modernen Fremdsprachen. Berlin: Cornelsen, 2005.

_____. *Sprachen leben*: Kompetenzorientierte Aufgaben in den modernen Fremdsprachen. Berlin: Cornelsen, 2011.

KATELHÖN, Peggy. Sprachmittlung für italienische Jurastudierende. KATELHÖN, Peggy *et al.* (Hrsg.). *Mit Deutsch in den Beruf*: Berufsbezogener Deutschunterricht an Universitäten. Wien: Praesens Verlag, 2013. S. 132-151.

_____. Sprachmittlung und Textmusterwissen. *In*: NIED CURCIO, Martina; KATELHÖN, Peggy; BAŠIČ, Ivana (Hrsg.). *Sprachmittlung - Mediation - Mediazione linguistica*: Ein deutsch-italienischer Dialog. Berlin: Frank & Timme, 2015. S. 259-274.

KATELHÖN, Peggy; NIED CURCIO, Martina. *Hand- und Übungsbuch zur Sprachmittlung Italienisch-Deutsch.* Berlin: Frank & Timme, 2012.

_____. Sprachmittlung: die vernachlässigte Kompetenz in der DaF-Didaktik? Theoretische und sprachpraktische Überlegungen zur Sprachmittlung in der Germanistik italienischer Universitäten. *Deutsch als Fremdsprache*, Bd. 50, Nr. 3, S. 150-158, Sept. 2013.

KAUTZ, Ulrich. *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens.* München: Iudicum, 2000.

KELLMAN, Steven G. *The Translingual Imagination.* Lincoln; London: University of Nebraska Press, 2000.

KMK – Kultusministerium/Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin. *EPA Französisch.* 2004. Disponível em: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Franzoesisch.pdf. Acesso em: 22.12.2017.

KOLB, Elisabeth. *Sprachmittlung*: Studien zur Modellierung einer komplexen Kompetenz. Münster: Waxmann, 2016.

KÖNIGS, Frank G. Übersetzen im Deutschunterricht? Ja, aber anders! *Fremdsprache Deutsch*, Bd. 23, S. 6-13, 2000.

_____. *Übersetzen im Fremdsprachenunterricht: Theoretische Erwägungen und praktische Anregungen.* Jung, Udo (Hrsg.). *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer.* Frankfurt: Lang, 2001. S. 95-100.

_____. Übungen zur Sprachmittlung. *In*: BAUSCH, Karl-Richard; CHRIST, Herbert; KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Tübingen: Narr Francke, 2007. S. 325-332.

_____. Sprachmittlung. *In*: SURKAMP, Carola (Hrsg.). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik.* Stuttgart: Metzler, 2010a. S. 285-287.

_____. Sprachmittlung. *In*: HALLET, Wolfgang; KÖNIGS, Frank G. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachendidaktik.* Seelze: Kallmeyer, 2010b. S. 96-100,

_____. Übersetzen und Sprachmitteln im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. *In*: KRUMM, Hans-Jürgen; FANDRYCH, Christian; HUFEISEN, Britta; RIEMER, Claudia (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch.* Berlin; New York: de Gruyter, 2010c. S. 1040-1047. Bd. 1.

_____. Was hat die Sprachlehrforschung eigentlich gebracht? Plus- und Minuspunkte aus subjektiver Sicht. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, Bd. 42, Nr. 1, S. 7-21, 2013.

_____. Sprachen lernen – Sprachen mitteln: Warum das eine nicht ohne das andere geht. *In*: NIED CURCIO, Martina; KATELHÖN, Peggy; BAŠIČ, Ivana (Hrsg.).

Sprachmittlung - Mediation - Mediazione linguistica: Ein deutsch-italienischer Dialog. Berlin: Frank & Timme, 2015. S. 29-41.

KRASHEN, Stephen. Principles and Practice in Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford: Pergamon, 1982.

KRAMSCH, Claire. The Multilingual Subject: What Foreign Language Learners Say About Their Experience and Why it Matters. Oxford: Oxford University Press, 2009.

KRAUSE, Alexandra. Dolmetschdidaktische Erfahrungen und deren potentielle Übertragung auf den Fremdsprachenunterricht. Zeitschrift für romanische Sprachen und ihre Didaktik, Bd. 7, Nr. 1, S. 83-104, 2013.

KRINGS, Hans P. *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht*: Eine empirische Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern. Tübingen: G. Narr, 1986.

LEVINE, Glenn S. *Code Choice in the Language Classroom*. Bristol: Multilingual Matters, 2011.

_____. The Case for a Multilingual Approach to Language Classroom Communication. *Language and Linguistics Compass,* v. 7, n.8, p. 423-436, 2013.

LÉVY, Danielle; ZARATE, Geneviève. La médiation dans le champ de la didactique des langues et des cultures. *Le Français dans le Monde*, Numéro special, p. 186-189, 2003. (Recherches et applications).

LEWIS, Gwyn; JONES, Bryn; BAKER, Colin. Translanguaging: Developing its Conceptualization and Contextualisation. *Educational Research and Evaluation*, v. *18,* n. 7, p. 655-670, 2012.

LISUM – Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. *Handreichungen zur Sprachmittlung in den modernen Fremdsprachen*: Englisch, Französisch, Spanisch. Juli 2006. Disponível em: http://www.kmk-format.de/material/Fremdsprachen/6-13_Handreichung_Berlin_ Sprachmittlung_Abitur.pdf. Acesso em: 15 set. 2020.

LONGS, Michael. Input and Second Language Acquisition Theory. *In*: GASS, Susan; MADDEN, Carolyn (eds.). *Input in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House, 1985. p. 377-393.

MILROY, Lesley; MUYSKEN, Pieter (org.). *One Speaker, Two Languages*: Cross Disciplinary Perspectives In Code-Switching. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

MLA – Modern Language Association. *Foreign Languages and Higher Education*: New Structures for a Changed World. May 2007. Disponível em: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED500460.pdf Acesso em: 15 set. 2020.

NIED CURCIO, Martina. Spielen Wörterbücher bei der Sprachmittlung noch eine Rolle? In: NIED CURCIO, Martina; KATELHÖN, Peggy; BAŠIČ, Ivana (Hrsg.). *Sprachmittlung - Mediation - Mediazione linguistica*: Ein deutsch-italienischer Dialog. Berlin: Frank & Timme, 2015. S. 291-317.

NORD, Britta. *Hilfsmittel beim Übersetzen*: Eine empirische Studie zum Recherche-verhalten professioneller Übersetzer. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2002.

NORTH, Brian; DOCHERTY, Coreen. Validating a Set of CEFR Illustrative Descriptors for Mediation. *Research Notes,* n. 63, p. 24-30, Mar. 2016.

NORTH, Brian; PANTHIER, Johanna. Updating the CEFR Descriptors: The Context. *Research Notes*, n. 63, p. 16-23, Mar. 2016.

NORTH, Brian; PICCARDO, Enrica. Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR): A Council of Europe Project. *Language Teaching*, v. 49, n. 3, p. 455-459, July 2016.

NOWAK, Elzbieta. Einsprachig? – Zweisprachig? Übersetzung als Mittel der Semantisierung von Wortschatz. *Fremdsprache Deutsch*, Bd. 23, S. 14-18, 2000.

PICCARDO, Enrica. Médiation et apprentissage des langues: Pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion? *Etudes de Linguistique Appliquée*, v. 167, p. 285-297, 2012.

REGA, Lorenza. Sprachmittlung/Mediazione linguistica und professionnelle bzw. nicht professionelle sprachlich-kulturelle Tätigkeiten. *In*: NIED CURCIO, Martina; KATELHÖN, Peggy; BAŠIČ, Ivana (Hrsg.). Sprachmittlung - Mediation - Mediazione linguistica: Ein deutsch-italienischer Dialog. Berlin: Frank & Timme, 2015. S. 131-146.

REIMANN, Daniel. Wie evaluiert man Sprachmittlungskompetenz? Zur (Weiter-) Entwicklung diagnostischer Instrumente. *Französisch Heute,* Bd. 45, Nr. 1, S. 27-33, 2014.

REIMANN, Daniel; RÖSSLER, Andrea. Wozu Sprachmittlung? Zum fremdsprachendidaktischen Potenzial einer komplexen Kompetenz. *In*: _____ (Hrsg.). *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht.* Tübingen: Narr Verlag, 2013. S. 11-23.

RÖSSLER, Andrea. Die sechste Fertigkeit? Zum didaktischen Potenzial von Sprachmittlungsaufgaben im Französischunterricht. *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik,* Bd. 2, Nr. 1, S. 53-77, 2008.

SINNER, Carsten; WIELAND, Katharina. Eine translationswissenschaftliche Sicht auf Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht. *In*: REIMANN, Daniel; RÖSSLER, Andrea (Hrsg.). *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht.* Tübingen: Narr Verlag, 2013. S. 93-113.

SCHWARZER, David; BLOOM, Melanie; SHOMO, Sarah. *Research as a Tool for Empowerment:* Theory Informing Practice. Charlottesville: Information Age Publishing, 2006.

THILLM – Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien. *Anregungen für die Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe II.* 2011. Disponível em: http://www.schulportal-thueringen.de/media/detail?tspi=2465. Acesso em: 15 set. 2020.

VIËTOR, Wilhelm. *Der Sprachunterricht muss umkehren!*: Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage von Quousque Tandem. Heilbronn: Gebr. Henniger, 1882. Disponível em: http://archive.org/details/dersprachunterr00vigoog. Acesso em: 11 set. 2020.

WEISSMANN, Dirk. La médiation linguistique à l'université: Propositions pour un changement d'approche. *ELA*, v. 167, p. 313-324, 2012a.

_____. Sprachmittlung versus Übersetzung: Zur Anwendbarkeit der Vorschläge des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens auf Curricula der Auslandsgermanistik. *In*: DAAD (Hrsg.). *Zukunftsfragen der Germanistik, Beiträge der DAAD-Germanistentagung 2011*. Göttingen: Wallstein, 2012b. S. 182-194,

WILLIAMS, Cen. *Extending Bilingualism in the Education System*. Education and Lifelong Learning Committee. 12 Mar. 2002. Disponível em: http://www.assemblywales.org/3c-91c7af00023d820000595000000000.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

ZWECK, Corinna. Umschreiben, vereinfachen, Beispiele geben: Strategien zur Sprachmittlung trainieren. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, Nr. 108, S. 8-17, 2010.

Refletindo sobre língua e cultura por meio da tradução no ensino de alemão como língua estrangeira

Carolin Marcon
Tradução de Virgínia Wruck

1 Introdução

Ao traduzir, é necessário ir até ao intraduzível.
Somente então estaremos aptos a assimilar a nação estrangeira e sua língua.
(Johann Wolfgang von Goethe).

Há milênios a tradução nos possibilita o contato entre culturas, a troca entre elas e a compreensão de novas formas de pensar – habilidades que o ambiente de ensino de língua estrangeira (LE) igualmente visa alcançar. Partindo-se dessa premissa, o ato de traduzir em sala de aula deveria voltar-se para uma prática de ensino na qual os alunos fossem desafiados a comunicar-se com interlocutores de línguas maternas distintas. No entanto, a inserção da tradução no ensino de LEs tem sido um tema de intenso debate. Há tanto defensores do seu uso quanto críticos, que condenam essa prática e que querem abolir o uso da língua materna de dentro da sala de aula. Um dos motivos que ocasiona tal polaridade é justamente o fato de o conceito sobre tradução ainda ser bastante vago. Há inúmeras conceitualizações sobre o uso dessa prática em sala de aula, e, naturalmente, cada abordagem se norteia por seus próprios objetivos pedagógicos. Em vista disso, há uma multiplicidade de métodos. Se queremos, portanto, discutir quais são os seus prós e contras, devemos primeiramente verificar se partimos de uma compreensão semelhante sobre o conceito de tradução ou se os conceitos adotados destoam completamente entre si.

A má fama do uso da tradução em aulas de LE, tão vastamente propagada, deve-se, entre outras razões, à associação dessa prática ao antigo Método da Gramática e da Tradução, que predominou na área do ensino de LE até o início do século XX e cuja eficácia foi fortemente questionada por diversas correntes teóricas. Contudo, este capítulo, que trata especialmente da tradução crítico-reflexiva em aula de alemão como língua estrangeira, pretende elucidar que a tradução tem muito mais a oferecer em termos didáticos do que aquela abordagem inicial pretendia. Na abordagem da tradução crítico-reflexiva, que é mais recente, é principalmente observado quais são os confrontos reflexivos dos aprendizes sobre a língua e a cultura. O ato de comparar a língua materna com a LE, ação que ocorre por meio da tradução, acaba por estimular os aprendizes a adquirirem mais conhecimento sobre a língua e, por conseguinte, a tornarem-se mais competentes em suas próprias práticas comunicativas. A abordagem da tradução crítico-reflexiva será aprofundada mais adiante. Serão apresentados os seus objetivos e alguns modos de inseri-la na prática de ensino. Dessa maneira, pretende-se, neste capítulo, desconstruir alguns preconceitos acerca da tradução no ensino de LE e, assim, ressignificar sua utilização em sala de aula.

2 O que significa tradução crítico-reflexiva?

Tradução é um termo multifacetado. Até mesmo quando se trata de seu emprego em aula de LE é possível reconhecer entre os professores inúmeras compreensões sobre o que seja tradução, e isso, naturalmente, resulta em diversas formas de implementá-la na prática do ensino. Essas compreensões envolvem desde o tão popularizado Método de Gramática e Tradução, passando também pelo ato de traduzir para a língua materna vocábulos não compreendidos na LE, até, para além disso, a capacidade de mediação, prevista pelo *Quadro europeu comum de referência para as línguas* (QECR).

A tradução, em seu sentido original, deve possibilitar a comunicação. Esse objetivo é quebrado se a tradução for utilizada em sala de aula com a única intenção de testar os conhecimentos gramaticais e lexicais dos alunos ou para semantizar vocabulários de forma sucinta, quando o professor rapidamente escolhe uma tradução literal correspondente na língua materna.

Fazer afirmações genéricas sobre o emprego da tradução em sala de aula é, via de regra, algo muito simplista e, por esse motivo, ilógico. Por essa razão, este capítulo se dedica exclusivamente à tradução crítico-reflexiva, que será descrita a seguir. Carvalho Neto e Bohunovsky (2011, p. 242-247)

utilizam esse termo para se referirem ao tipo de tradução em sala de aula que se orienta basicamente por trabalhar de modo contrastivo. Mediante esse modo de traduzir, são reunidos conhecimentos adicionais sobre a língua-alvo. Esse tipo de exercício estimula um maior domínio das semelhanças e diferenças existentes entre ambos idiomas. Nesse sentido, a tradução crítico-reflexiva pouco se diferencia do Método de Gramática e Tradução, cujo objetivo também é assimilar a língua-alvo a partir da comparação com a própria língua materna. Porém, enquanto este método se ocupa exclusivamente dos aspectos formais da língua, na abordagem da tradução crítico reflexiva é essencial ir além disso e contemplar também aspectos pragmáticos e culturais durante o processo tradutório. Se as questões pragmáticas e a adequação cultural forem deixadas de lado durante a aprendizagem de uma língua, os alunos carecerão de informações relevantes, e poderá ocorrer a seguinte situação: eles têm domínio dos aspectos formais do idioma, contudo são suscetíveis de vivenciar incompreensão em uma situação comunicativa real com um falante da língua-alvo pelo desconhecimento de aspectos culturais que a permeiam.

A comparação entre os idiomas a partir da tradução crítico-reflexiva, como o próprio nome já diz, deve transcorrer de modo consciente e reflexivo, gerando, assim, a ampliação da consciência linguística e dos conhecimentos metalinguísticos sobre a língua e a cultura-alvo. O foco da tradução crítico-reflexiva é voltado para a compreensão do processo de tradução em si. Determinantes aqui são, portanto, as justificativas dos procedimentos tradutórios e as reflexões sobre a pergunta formulada por Cassio Rodrigues (2000, p. 25): "Por que você traduziu assim, e não assado?"[1]. Essa indagação possui o grande potencial de levar os alunos a refletirem sobre suas ações na língua e de estimular a aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação do produto final da tradução tem pouca relevância em sala de aula, partindo-se da premissa de que a tradução deve ser vista puramente como um exercício e de que a aula de LE não visa formar tradutores profissionais. O fato de a tradução ser vista como um exercício, e não como um método na íntegra, distingue esse tipo de uso daquele proposto no Método de Gramática e Tradução. Rodrigues (2000, p. 25) compreende que a "tradução como forma de exercício […] serve para comparação linguística em diversos níveis". Desse modo, não se anula a possibilidade de a tradução ser complementar a outras formas de exercício dentro de sala de aula e sua compatibilidade com outros métodos didáticos predominantes – como o atual método comunicativo.

1 Tradução de Carolin Marcon, bem como em todas as demais citações em língua portuguesa, neste capítulo, de textos escritos em língua estrangeira, salvo menção em contrário.

Quando falamos em tradução crítico-reflexiva, é importante elucidar de que concepção de língua partimos, pois seu sentido serve como base para a compreensão sobre tradução neste capítulo. Como se mencionou anteriormente, o que importa é a compreensão do processo tradutório e sua fundamentação, e não a avaliação da qualidade do produto da tradução. Naturalmente, algumas escolhas tradutórias dos alunos podem soar mais adequadas que outras. No entanto, é mais importante perceber que o significado da língua não é inalterável. Quando tratamos de tradução, não podemos partir do princípio de que só existe uma possibilidade de tradução adequada. Tanto o leitor quanto o tradutor estão sujeitos a primeiramente interpretar o texto-fonte. E essa interpretação é fortemente marcada por sua visão de mundo, por suas experiências e por seu estado de ânimo. Em texto algum existe um significado fixo, que deva ser extraído e que precise ser transposto de maneira fiel para a outra língua. A língua é ambígua e seus significados não são estáticos. Esse fato não vale somente para a questão da tradução, mas para o uso da língua de uma forma geral. Isso fica mais explícito durante a tradução. Por essa razão ela é tão indicada para a sensibilização linguística em seu amplo espectro. Em suma, a tradução crítico-reflexiva se volta para a observação de como os significados são construídos a partir da linguagem.

3 Objetivos da tradução crítico-reflexiva na aula de alemão como língua estrangeira

Após essa introdução, em que foi explicitado *o que* a tradução crítico-reflexiva de fato significa, este subcapítulo se concentra no *porquê* de utilizá-la com fins didáticos. A partir da tradução – tal como compreendida na abordagem enfocada neste capítulo –, devem ser atingidos diversos objetivos, que incluem não só a habilidade do aluno em conseguir comunicar-se na língua estrangeira. O uso desse tipo de tradução ajuda no desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a língua de maneira crítica. Nesse sentido, é preciso primeiramente correlacionar essa competência com os objetivos do QCRE antes de adentrar os trabalhos de outros autores que já abordaram a implementação da tradução no ensino de LE.

O QCRE se tornou nos últimos anos um dos documentos mais importantes para a formação dos currículos de línguas, até mesmo em países não europeus. Mas como podemos estabelecer uma ponte entre os objetivos nele estipulados e a implementação da tradução crítico-reflexiva em sala de aula? Um dos propósitos mais relevantes do QCRE é a fomentação do

multilinguismo entre os habitantes do território europeu. Multilinguismo é compreendido como o domínio de mais de um idioma. Contudo, esses idiomas não devem ser considerados como mutuamente independentes, mas sim como indissociáveis (EUROPARAT, 2001, p. 17). Parte-se da ideia de que o conhecimento de diversas línguas está interligado, o que faz da língua materna o canal para a construção de significados na aquisição de outras línguas. O incentivo ao multilinguismo implica, portanto, a inclusão da língua materna.

Contrapondo-se a esse posicionamento, existem abordagens que buscam banir o uso da língua materna da sala de aula, com o intuito de afastar-se do antigo Método de Gramática e Tradução. Nessas abordagens, a língua materna é considerada como um obstáculo, em vez de ser vista como ponto de partida dos aprendizes e como recurso para o aprendizado da LE. Essa visão negativa sobre o uso da língua materna é contestada pela perspectiva da tradução crítico-reflexiva. Em síntese, a tradução oferece diversas possibilidades de correlacionar a língua materna à estrangeira, a partir da observação de ambos os idiomas e de suas inter-relações. Além disso, a percepção sobre a língua e sobre a construção de significado, a qual os alunos adquirem durante o processo tradutório, estimula a capacidade de aquisição de novos idiomas e a ativação dos conhecimentos prévios ao vivenciar novas situações. Se observarmos mais a fundo o papel que a tradução desempenha no QCRE, logo nos daremos conta de que a concepção de tradução ali referida é um tanto quanto pragmática. Nesse documento (EUROPARAT, 2001), encontramos o termo *tradução* referindo-se a um processo de "mediação", ou seja, denominando a *performance* utilizada para garantir a comunicação imediata entre duas pessoas de línguas maternas distintas. Está, portanto, em consonância com a abordagem comunicativa.

Claire Kramsch dá um passo à frente em relação às ideias propostas pelo QCRE e aos objetivos traçados pela abordagem comunicativa ao exigir uma construção consistente da competência simbólica por parte dos alunos. Com base nisso, Kramsch e Huffmaster (2008, p. 295) criticam, entre outras coisas, a abordagem comunicativa, ao afirmarem que o encontro de dois falantes que aparentemente têm domínio sobre a mesma língua não implica automaticamente a compreensão de ambas as partes. Kramsch (2006, p. 251) estipula que o propósito da aula de língua estrangeira é a aquisição de outras competências, como, por exemplo, a capacidade de interpretar o uso de símbolos linguísticos, e também de influenciar sistemas simbólicos e usá-los a seu favor. Levando-se em conta que os aprendizes de uma LE inseridos em nossa complexa realidade deparam-se com desafios bastante distintos

dos enfrentados antes da era digital e da globalização, deve-se considerar que suas necessidades hoje também são diferentes, pois não é mais suficiente ter somente a capacidade de expressar e de entender os ditos significados fixos da língua (KRAMSCH, 2011, p.39). Nesse sentido, um objetivo primordial da aula de LE é o reconhecimento do caráter simbólico da língua, que pode ser instigado a partir da reflexão inerente ao processo de tradução. O caráter simbólico da língua se refere aqui ao fato de que o sentido da língua não é algo intrínseco e só se dá em um contexto específico, sobretudo por meio da interpretação do que foi dito ou escrito por um interlocutor.

No artigo de Kramsch e Huffmaster (2008) sobre tradução, a competência simbólica é considerada como algo de real importância ao se refletir sobre uma língua e construir seus significados. Ao desenvolver essa competência, os alunos são levados a analisar as construções de significado tanto na língua estrangeira quanto na materna. Nesse sentido, a tradução tem um potencial extraordinário para sensibilizar os estudantes para o fato de que todo e qualquer uso da língua (até mesmo da língua materna!) é revogável, uma vez que a crença de que há correspondências únicas entre forma e conteúdo pode ser questionada. A percepção que os estudantes devem alcançar através da tradução em sala de aula é a de que qualquer compreensão da língua se baseia na interpretação. Se queremos traduzir um texto, precisamos primeiramente interpretá-lo para nós mesmos. Nesse caso, não existe uma tradução definitiva, e esse pressuposto será a um ponto de extrema importância. Nesse contexto, Kramsch e Huffmaster (2008, p. 286) discorrem também sobre a "*symbolic gap*" (lacuna simbólica) que existe entre o significado e o significante e que faz com que a língua seja sempre ambígua.

Isso se torna nítido no uso da própria língua materna quando surgem conflitos que resultam de mal-entendidos provenientes de interpretações equivocadas do que foi dito ou quando ocorre de o interlocutor se sentir despropositadamente ofendido. Entre línguas distintas, conseguimos perceber a lacuna simbólica com bastante rapidez quando queremos passar uma fala para outro idioma e não somos compreendidos. Exemplo disso seria quando alguns brasileiros não compreendem porque são zombados ao formularem tão calorosamente a frase "*Ich habe Heimweh nach dir*". Afinal, encontramos nos dicionários a palavra *Heimweh* traduzida, entre outras opções, como "saudade". É com vistas a sensibilizar os aprendizes para tal complexidade simbólica que se aplica a tradução crítico-reflexiva em sala de aula, pois, por meio dessa prática, os alunos são levados a estar atentos às lacunas simbólicas e ao fato de que tradução implica ir além de buscas em dicionários.

Segundo Rodrigues (2000, p. 26), o contato com a língua e a cultura estrangeiras, que é desencadeado através da tradução, deve fortalecer a consciência linguística dos alunos e a construção de conhecimento metalinguístico quando se utiliza esse tipo de conhecimento no processo de aquisição de uma língua, contribuindo, assim, para a competência comunicativa da LE na prática. Até mesmo quando se trata de conhecimento metalinguístico, a tradução crítico-reflexiva não se limita aos aspectos formais da língua, mas envolve também os aspectos contextuais e culturais. Aqui, identificamos outro potencial da tradução para os estudantes: o de propiciar-lhes que aprendam, por exemplo, sobre fatores pragmáticos e culturais da língua, os quais são por meio dela introduzidos na sala de aula.

4 Condições para a implementação da tradução em aula de alemão como língua estrangeira

Quais são as condições para a implementação da tradução em aula de alemão como língua estrangeira de forma prática, de modo que a prática seja utilizada de forma realmente produtiva? Anteriormente, mencionou-se que o processo de tradução carece de uma interpretação prévia do texto a ser traduzido. Isso se deve ao fato de que a língua precisa ser interpretada por seus interlocutores e de que o significado não pode ser definido em um primeiro plano, ou seja, ele nunca pode ser definido pelo falante de forma clara e única. Como em sala de aula de LE o interesse deve estar no processo tradutório, e não na avaliação do resultado final da tradução ou na sua classificação como certa ou errada, é importante que isso fique claro aos aprendizes. Se tanto a tradução como toda forma de compreensão de língua se baseiam na interpretação, esta deve ser então um dos objetivos principais para a implementação da tradução em sala de sala, que auxiliará os alunos a compreender esse princípio básico.

Kramsch e Huffmaster (2008) constataram, a partir de uma aula experimental de tradução, que para maioria dos alunos está bastante enraizado o costume de tentar encontrar uma solução correta durante o exercício de tradução, pois eles pressupõem que o texto de partida tenha um sentido predeterminado pelo autor e que esse sentido deva ser transferido de maneira correta para a língua-alvo durante o processo tradutório. Na sala de aula, o professor tem o dever de tentar intervir contra esse tipo de raciocínio, procurando mostrar o valor de todas as tentativas de tradução realizadas pelos aprendizes. Isso não quer dizer necessariamente que toda interpretação tenha

êxito. O objetivo deve ser estimular a aprendizagem dos alunos, ao levá-los a atentar para os trechos das suas traduções que poderiam ser melhorados e a compreender os motivos para isso. Em primeiro plano, portanto, está a compreensão da importância da interpretação durante o processo tradutório e a reflexão sobre o peso que isso tem para o uso da LE.

O professor pode orientar os alunos a voltarem a atenção para a reflexão durante o processo tradutório, oferecendo-lhes um espaço para pensar em conjunto e levando-os a continuamente explicar e justificar as decisões tomadas durante a tradução. O trabalho em pequenos grupos é considerado como bastante frutífero em muitos casos,[2] pois, dessa forma, os alunos são constantemente levados a compartilhar suas hipóteses e a alterá-las, de modo que sejam estimulados a refletir (RODRIGUES, 2000, p. 30). No entanto, esta não é a única forma de aplicação da tradução em aula de LE. Existe também a possibilidade de promover uma reflexão individual, que pode ser feita com o apoio de diários de aprendizagem ou com o "verbalizar da linha de pensamento" (RODRIGUES, 2000, p. 27), ou seja, a análise das gravações de áudio e a verbalização dos pensamentos são opções concebíveis.

Para ativar o processo de reflexão entre os alunos, pode ser de grande proveito levá-los a discutir sobre as dificuldades enfrentadas durante a tradução, propondo-lhes questões tais como: "Quais sentenças foram as mais desafiadoras para se traduzir?" ou "Que palavras pareceram difíceis no momento da escolha por uma acepção que a traduzisse e por quê?". Relevante nesse contexto também é trazer o foco para os fatores pragmáticos. Para os estudantes, deve ficar claro que traduções literais raramente são as melhores e que é possível tomar um caminho totalmente diferente em relação ao texto de partida na construção do texto da língua-alvo para exprimir algo similar. Um exemplo que elucida muito bem isso é a tradução de expressões idiomáticas, que provavelmente poucos traduziriam de forma literal – o que certamente ocasionaria mal-entendidos, pois na maioria das vezes as metáforas e comparações escolhidas na língua de partida são bastante distintas das utilizadas na língua-alvo. Por exemplo: em alemão, *bate-se em dois mosquitos com uma chinelada só*, ao passo que no português do Brasil *se mata dois coelhos com uma cajadada só*; enquanto no Brasil se diz *acertar na mosca*, em alemão se diz *acertar o botão com um prego*.

Por outro lado, há alunos que consideram a tradução literal como totalmente aceitável, e muitos deles não conseguem pensar em outras alter-

2 Ver, por exemplo, Rodrigues (2000) e Königs (2000).

nativas que fujam da linhagem literal. Nesse caso, é importante sensibilizar os alunos para o fato de que o significado de um texto, na maioria das vezes, não está nas palavras de forma isolada, mas sim no contexto linguístico e na situação de fala. Muitos professores mencionam o receio de que os alunos sejam condicionados a traduzir palavra por palavra, por serem adversos ao uso da tradução e da língua materna em sala de aula. Contra essa ideia, pode-se argumentar que a produção de traduções bem pensadas e sensatas pode ajudar os alunos a superarem a crença de que há uma correspondência correta entre a LE e sua língua materna. Mais tarde, quando eles percebem, nas consultas por palavras desconhecidas, que existe mais de uma alternativa a escolher, surge a oportunidade de discutir sobre a importância do contexto para que uma tradução dê certo. Também a discussão sobre as traduções realizadas ou sobre outras já existentes pode elucidar que uma tradução conduzida palavra por palavra não se trata de uma tradução bem feita (COOK, 2010).

Como já mencionado, se a tradução crítico-reflexiva tem como intuito interpretar o texto de partida da tradução e compreender sua construção de sentido, então o papel do professor em sala de aula também deve voltar-se para esse fim. Aqui, o professor não age como um provedor de informações fixas, mas muito mais como um mediador de apoio, que estimula o processo de reflexão dos alunos e os assiste quando preciso. Enquanto no Método de Gramática e Tradução era comum que o professor corrigisse o aluno sempre que ele cometesse um erro segundo sua visão, na tradução crítico-reflexiva existe mais espaço para discussões entre os estudantes e o professor. Como partimos do princípio de que o significado de um texto não lhe é inerente e que só podemos interpretá-lo por nós mesmos, logo o professor não deve assumir o papel de sabe-tudo, como se detivesse o significado do texto, pois pode somente interpretá-lo, com a diferença de que ele possui mais experiência nessa atividade e pode, por esse motivo, servir de apoio aos estudantes.

Como a tradução é uma atividade complexa e requer conhecimentos de diferentes níveis, muitas vezes ela é considerada adequada somente para os níveis mais avançados. Discordo dessa afirmação, pois considero que a tradução crítico-reflexiva vem a ser bastante pertinente e aplicável já nos níveis iniciais. Talvez a tradução de textos longos não seja recomendável para esses níveis, mas certos processos de reflexão sobre língua e cultura podem ser estimulados já nesse momento do aprendizado. Carvalho Neto e Bohunovsky (2011) apresentam como exemplo para o texto para aprendizagem do

uso dos pronomes de tratamento *du* e *Sie*. Esse exemplo ilustra muito bem como o conhecimento sobre o contexto é importante em uma tradução, e os estudantes podem rapidamente perceber que *du* não deve ser traduzido por *você* em qualquer situação, como também Sie por *senhor(a)*. Em consonância com essa ideia, House (2001) defende que se evite enfocar somente os aspectos formais da língua. Perceber a importância de abarcar aspectos situacionais é algo a que os alunos devem ser estimulados, caso não tenham se dado conta disso por si mesmos.

No caso de alunos que estão no início do seu processo de aprendizado e que não dispõem de muitas ferramentas para chegar a um nível produtivo, existe também a possibilidade de, ao invés de deixá-los traduzir, trabalhar com traduções já feitas. O processo de reflexão ao comparar o texto original com o traduzido pode ser conduzido com base na questão "Por que você traduziu assim, e não assado?" (RODRIGUES, 2000), mas transformando-a na pergunta "Por que o tradutor traduziu assim, e não assado?". O uso de traduções já feitas pode também ajudar a tirar a ansiedade dos alunos por realizarem traduções impecáveis. Desse modo, os alunos devem perceber em sala de aula que não existe uma tradução perfeita, já que toda tradução se baseia na interpretação do texto de partida. Para além disto, o professor deve apresentar os objetivos da tradução de modo transparente (DOBSTADT; RIEDNER, 2014), ou seja, transmitir aos alunos que o exercício pouco tem a ver com definir o que é certo e errado, mas sim com a reflexão sobre a língua e a cultura, de modo que eles saiam da pressão pelo perfeccionismo.

Quando a questão é definir os tipos de textos que se adéquam melhor à tradução em sala de aula, é difícil estipular um acervo. Há uma grande diversidade de textos que podem apresentar conteúdos referentes às aulas. E, paralelamente, pode-se usar textos literários, textos não ficcionais (como propagandas, placas, prospectos etc.), que são igualmente ótimas fontes de estímulo. A preferência por literatura se justifica, pois nesse tipo de texto se espera estar diante do desconhecido e de ambiguidades, o que auxilia o aluno a perceber a necessidade de interpretar. No entanto, a presença de ambiguidades não é uma característica exclusiva da literatura. Elas se encontram em toda linguagem (cotidiana), razão pela qual a tradução pode ser bastante instigante para os alunos e aproximá-los da língua real, usada no dia a dia pelos falantes nativos.

5 Exemplos práticos de tradução crítico-reflexiva na aula de alemão como LE

Nos subcapítulos anteriores, foram mencionadas algumas sugestões de referências bibliográficas. Altamente recomendável é a leitura do caderno "Übersetzen im Deutschunterricht" ("Tradução na aula de alemão"), da revista *Fremdsprache Deutsch* (2000), cuja edição é dedicada exclusivamente à tradução em aula de alemão como LE e oferece inúmeras sugestões para a prática, além de não tematizar somente a tradução crítico-reflexiva.

Na minha própria prática docente, tentei aproximar alunos brasileiros aprendizes de alemão desse tema e nesse contexto. Já testei com eles alguns dos exercícios práticos propostos no referido caderno da *Fremdsprache Deutsch*. Um dos exercícios que os alunos consideraram bastante interessante foi o "telefone sem fio", que foi sugerido por Dietmar Rösler (2000, p. 20) como uma atividade de tradução para aula de alemão como LE. Ele mostra alguns paralelos com o tão estimado jogo infantil, em que uma pessoa cochicha uma palavra ou uma frase no ouvido do colega do lado, e esta é repetida por diversas vezes de uma pessoa para a outra em roda, até a última pessoa dizer em voz alta o que ela entendeu. Isso exemplifica que o que foi captado muitas vezes difere da mensagem inicial, pois partes mal compreendidas são passadas adiante e outras partes do que foi dito se perdem no caminho. Em contexto de sala de aula, como proposta de exercício de tradução, os alunos recebem uma frase ou uma passagem de um texto e cada um, individualmente, deve traduzi-la na língua-alvo, levando em conta que não é relevante se a tradução é feita da LE para língua materna ou vice-versa. O texto traduzido é, então, entregue a uma próxima pessoa, e esta é incumbida de retraduzir o texto para a língua original. Esse procedimento (sempre alternando as pessoas e sem que a pessoa que está traduzindo leia a tradução anterior) pode ser repetido diversas vezes, até que, ao final, seja produzida uma sequência de traduções para a língua-alvo e para a língua de partida. Na maioria dos casos, durante esse exercício, a tradução final pouco se assemelha ao texto de partida, e isso possibilita o ensejo de pedir aos alunos que, juntos, tentem desvendar em que ponto e por que razão essas divergências ocorrem. Geralmente, elas resultam das diversas interpretações feitas pelos alunos, por isso essa atividade elucida muito bem quão dúbia a língua pode ser. É recomendável que os tipos de texto a serem utilizados durante essa atividade contenham frases/trechos que se que enquadrem no nível dos alunos, devendo ser, portanto, nem tão difíceis, nem tão fáceis; e

que permitam haver espaço para interpretações, de modo que o exercício de tradução e a discussão subsequentes possam ser produtivos.

Nas aulas em que testei essas atividades, os textos literários foram vistos como uma fonte de material estimulante para ser utilizado em sala de aula. Já no primeiro contato com esses escritos, os alunos eram impulsionados a primeiramente interpretar os textos de partida, para só então traduzi-los para língua-alvo num próximo passo. Nesse ponto, percebia-se que era de grande ajuda discutir os textos antecipadamente com os alunos, para esclarecer possíveis dúvidas e para que as eventuais dificuldades ocorridas durante o processo tradutório fossem apontadas. Nesse processo, o professor pode, se desejar, enfocar certos aspectos da língua, como, por exemplo, algumas estruturas ou recursos estilísticos específicos que tenham sido abordados em sala, e também aspectos culturais que ainda não estejam tão claros para os alunos em um primeiro momento. Entretanto, não quero aqui advogar somente o uso de textos literários, pois não é uma característica exclusiva da literatura a exigência de interpretação: isso se aplica a toda forma de linguagem. Considero igualmente recomendável para esse fim o uso de *slogans* publicitários, comerciais e anúncios, por serem geralmente conhecidos pelos alunos, por possuírem uma linguagem bastante atual e pelo fato de ilustrarem bem o impacto da língua e também das imagens. De certo modo, o próprio *marketing* de determinados produtos em diferentes países representa um tipo de tradução.

Em um *workshop* realizado por mim com estudantes de Letras na UFPR sobre "Como usar a tradução na sala de aula", os estudantes compararam comerciais da Nutella produzidos na Alemanha e no Brasil. Com base nessa comparação, vários aspectos culturais puderam ser ilustrados, os quais precisariam ser transformados para a tradução da propaganda. Por exemplo, nota-se que na propaganda alemã a Nutella é passada sobre um tradicional pão de centeio, ao passo que no comercial brasileiro vemos pão de queijo e mamão sobre a mesa de café da manhã. De modo semelhante, pode-se comparar capas de livros e de filmes na língua materna e na língua estrangeira, para averiguar até que ponto os efeitos pretendidos sobre o público se distinguem nos dois países. Por vezes, o conhecimento prévio dos alunos e as expectativas sobre um filme ou livro diferem bastante conforme o ciclo cultural, de modo que os aspectos ligados à cultura certamente devem ser considerados ao se traduzir as imagens escolhidas. Ao dialogar sobre isso com os alunos e permitir-lhes trazer suas próprias experiências, podem surgir discussões extremamente interessantes – principalmente se o professor deixa o papel de

detentor do conhecimento, passando a ser o mediador e a estar aberto para as visões e interpretações feitas pelos alunos.

Esses exemplos mostram que a tradução não precisa ser voltada somente para textos (literários), nem mesmo precisa limitar-se à linguagem. Uma outra ideia também bastante interessante para a sala de aula é não se limitar à tradução realizada entre a língua materna e a língua estrangeira que está sendo aprendida. Pode-se deixar alunos que já têm bons conhecimentos na LE e que já desenvolveram um *feeling* para questões de registro e estilo experimentarem fazer traduções dentro de uma mesma língua. Para que isso seja possível, é necessário um grau fluente no que concerne à escrita criativa, porém a elaboração de várias versões de um mesmo texto também pode ser vista como tradução, de certa maneira. Os alunos podem, por exemplo, contar uma mesma história sob várias perspectivas diferentes , transformar uma contação de história em um texto escrito ou produzir um romance a partir de um artigo de jornal. As possibilidades são incontáveis e podem estimular os alunos a uma aprendizagem comparável à tradução crítico-reflexiva entre línguas, sobretudo se o professor abrir espaço para interpretações, reflexões e discussões.

A escolha de materiais para trabalhar com a tradução crítico-reflexiva em sala de aula de LE é, portanto, irrelevante, contanto que os princípios básicos sejam mantidos. O importante é que o exercício proposto não subestime nem superestime os alunos e que estes atinjam um nível de interesse tal que a reflexão sobre a língua seja estimulada. É aconselhável que os alunos participem das escolhas dos textos a serem traduzidos e que lhes seja dada a oportunidade de, pelo menos, poder escolher um texto entre outros. Dessa maneira, os estudantes sentem que estão participando da sua própria aprendizagem e se tornam mais abertos à tradução, o que é de grande importância para o aprendizado da LE.

Considerações finais

Neste capítulo, foram amplamente apresentadas as razões pelas quais a tradução crítico-reflexiva pode representar um enriquecimento para a aula de alemão como LE e os pré-requisitos necessários para que ela possa funcionar de forma eficaz no processo de aquisição de uma língua por parte dos alunos. Pelo fato de existirem muitos preconceitos em relação à tradução em aula de LE, é necessário que ela seja desconstruída, para que, então, os estudantes se dediquem a esse tema de modo imparcial. Para que a aborda-

gem à qual nos referimos seja utilizada em sala de aula, é importante que os professores se dediquem a esse tema em sua formação.

No âmbito de minha dissertação de mestrado (BÖTTGER, 2016), pude constatar o que Kramsch e Huffmaster (2008) também observaram durante um projeto de aula sobre tradução que ambos desenvolveram: a concepção que os estudantes e os professores de alemão têm sobre tradução não se orienta, na maioria dos casos, pela abordagem da tradução crítico-reflexiva. Muitas vezes, nas aulas de alemão como LE que ministrei, observei que os estudantes associavam a ideia de *tradução* a um processo de semantização, ou seja, tomavam-na como transferência de palavras para um equivalente na língua materna, quando se deparavam em sala de aula com um vocabulário desconhecido (por exemplo, *fernsehen* significa *assistir TV*). Pude perceber que a crença de que há uma tradução única e correta, assim como o costume de limitar-se aos aspectos formais durante a tradução, é um posicionamento ainda muito comum, de modo que os princípios da tradução crítico-reflexiva em aula de alemão como LE aqui descritos precisariam ganhar espaço na formação de professores de alemão, para que ela possa desempenhar, no futuro, um papel relevante no ensino dessa língua. Para isso, é importante, por um lado, que sejam apresentados os fundamentos teóricos aos futuros professores e, por outro lado, que eles mesmos explorem o potencial da tradução para o aprendizado de uma língua estrangeira por meio da aplicação de exercícios. Também no contexto da formação de professores de alemão fora da Alemanha, a tradução crítico-reflexiva pode ser implementada desde o início, durante a aquisição da língua, e mais tarde pode ser abordada no âmbito da didática de LE. Além disso, há o fato de que a tradução também abre outro campo de trabalho (tradutor/intérprete) para os futuros formandos de Letras-Alemão e, por esse motivo, já é parte integrante de muitos cursos, apesar de pouco voltado para o ensino de alemão como LE. De igual modo, é importante que as ideias existentes sobre a utilização da tradução crítico-reflexiva em sala de aula sejam testadas e novas sugestões de como utilizá-la sejam desenvolvidas, pois somente assim a tradução poderá se desfazer de sua má-fama e encontrar um caminho de retorno à sala de aula – um objetivo para cujo alcance este capítulo se dedicou a contribuir.

Referências

BÖTTGER, Carolin. *Zum Potenzial des Übersetzens im Fremdsprachenunterricht*: Ein empirisches Projekt auf Basis aktueller Konzepte. 2016. 124 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba; Universität Leipzig, Leipzig, 2016. Disponível em: http://hdl.handle.net/1884/46152. Acesso em: 10 jul. 2020.

CARVALHO NETO, Geraldo Luiz de; BOHUNOVSKY, Ruth. Tradução e mediação no ensino de alemão como língua estrangeira. *In*: BOHUNOVSKY, Ruth. *Ensinar alemão no Brasil*: contextos e conteúdos. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 237-255.

COOK, Guy. *Translation in Language Teaching*: An Argument for Reassessment. Oxford: Oxford University Press, 2010.

DOBSTADT, Michael; RIEDNER, Renate. Übersetzen im Kontext von Deutsch als Fremdsprache: Neue Perspektiven im Zeichen einer sprachreflexiven Auseinandersetzungs mit dem „symbolic gap between languages". *In*: PASEWALCK, Silke; LOOGUS, Terje; NEIDLINGER, Dieter (Hrsg.). *Interkulturalität und (literarisches) Übersetzen*. Tübingen: Stauffenburg, 2014. S. 311-323.

EUROPARAT – Rat für kulturelle Zusammenarbeit. *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen*: lernen, lehren, beurteilen. Berlin; München: Langenscheidt, 2001.

HOUSE, Juliane. Übersetzen und Deutschunterricht. *In*: HELBIG, Gerhard *et al*. (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache*: Ein internationales Handbuch (1. Halbband). Berlin; New York: de Gruyter, 2001. S. 258-268.

KÖNIGS, Frank G. Übersetzen im Deutschunterricht? Ja, aber anders! *Fremdsprache Deutsch*, Stuttgart, Heft 23, S. 6-13, 2000.

KRAMSCH, Claire. From Communicative Competence to Symbolic Competence. *The Modern Language Journal*, Oxford, v. 90, n. 2, p. 249-252, Summer 2006. Disponível em: http://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00395_3.x. Acesso em: 5 jul. 2020.

_____. Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. *Fremdsprache Deutsch*, Nr. 44, S. 35-40, 2011.

KRAMSCH, Claire; HUFFMASTER, Michael. The Political Promise of Translation. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*, Band 37, Nr. 1, S. 283-297, 2008. Disponível em: http://elibrary.narr.digital/article/99.125005/flul200810283. Acesso em: 3 jul. 2020.

RODRIGUES, Cassio. Warum hast du das so und nicht anders übersetzt? Übersetzen als Übungsform: Praktische Beispiele aus dem brasilianischen Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, Heft 23, S. 25-33, 2000.

RÖSLER, Dietmar. Kooperativ statt lehrerzentriert! Ein Beispiel für kooperativen Übersetzungsunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, Heft 23, S. 19-25, 2000.

Tradução e aprendizagem cultural: um estudo de caso[1]

Virgínia Wruck

1 Introdução

Exercícios de tradução estimulam a aprendizagem cultural? O presente capítulo toma essa questão como fio condutor e traz à discussão a forma como compreendemos e investigamos o processo de aprendizagem cultural dentro de sala de aula. O objetivo deste trabalho é instigar a reflexão sobre como exercícios de tradução podem impulsionar a percepção de alunos de língua estrangeira (LE) para a dimensão cultural da língua e como esse tipo de aprendizagem pode ser investigado empiricamente. Para melhor compreendermos tal relação, o trabalho estabelece uma ponte entre as contribuições científicas mais recentes, provenientes da área dos estudos culturais e dos estudos da tradução voltados à didática de LE. Na sequência, o capítulo apresenta o conceito de *aprendizagem cultural*, compreendido como *Deutungslernen* (aprendizagem de padrões de interpretação em comum), defendido, principalmente, por Rolf Arnold e Ingeborg Schüßler (1996) e Claus Altmayer (2008). Em seguida, será traçado um paralelo entre esse novo conceito de aprendizagem cultural e a aplicação de exercícios de tradução sob um novo viés: aquele orientado pelo processo e não pelo produto final da tradução.

Para tal fim, este capítulo se divide em três blocos temáticos principais: no primeiro deles, trata-se a questão da aprendizagem cultural como objeto de estudo e suas atuais definições; no segundo, abordam-se os processos que são ativados quando os aprendizes são desafiados a traduzir e como o docente pode elaborar esse tipo de atividade de modo a estimular a reflexão

1 O presente capítulo é uma versão resumida da minha dissertação de mestrado intitulada *Übersetzen und kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht: Eine Fallstudie zur Erforschung kulturbezogener Lernprozesse*. Para acessar o conteúdo completo deste estudo, confira nas referências bibliográficas o *link* para esse trabalho (WRUCK, 2016).

para além dos aspectos estruturais da língua; no terceiro, apresentam-se os resultados de um estudo de caso em que alunos de alemão realizaram um exercício de tradução.

2 Aprendizagem cultural

Quando se trata de ensino de LE, pode-se afirmar que há, de modo geral, um consenso de que a aquisição de um novo idioma não só envolve a assimilação de regras estruturais da língua-alvo, mas também implica saber como empregá-las nas práticas comunicativas. Essa habilidade, de caráter não tão objetivo, é compreendida por muitos estudiosos do campo da didática como *competência cultural* (VOLLMER, 2003; EßER, 2006; CHRIST, 1997; HOUSE, 1997), ou seja, aquela que excede a "matemática" linguística e que adentra aspectos pragmáticos. No entanto, esse conceito evoca múltiplas compreensões e destaca-se como um campo de pesquisa complexo e tortuoso dentro do campo da didática de LE. Isso se justifica por dois motivos principais: o primeiro deles é o fato de haver muitas divergências terminológicas no que concerne à *aprendizagem cultural*. Essas divergências surgem, principalmente, em razão de o termo *cultura* também ser compreendido de formas bastante diferentes entre os pesquisadores. O segundo motivo é a carência de instrumentos de pesquisa que viabilizem maior objetividade nas pesquisas empíricas sobre esse processo de aprendizagem. Como investigar na prática se os alunos estão desenvolvendo conhecimentos culturais? Que ferramentas de análise podem ser utilizadas para alcançarmos objetividade nessa observação? Ao confrontarmos tais questões, fica evidente que não basta traçarmos as relações entre *aprendizagem cultural* e *tradução*, sem que antes esteja claro de que concepção de aprendizagem cultural partimos e de que forma podemos investigá-la em estudos empíricos. Por esse motivo, faz-se essencial primeiramente entendermos como os Estudos Culturais têm (re)conceituado essa ideia dentro do campo da didática de LE, para então traçarmos a relação desse tipo de aprendizagem com o processo de tradução. Para dar início à reflexão, traçaremos as diferenças entre os conceitos de *Landeskunde*, *aprendizagem intercultural* e *Deutungslernen*.

2.1 *Landeskunde* e aprendizagem intercultural

Se voltarmos nosso olhar para algumas décadas atrás, perceberemos que a preocupação com o desenvolvimento de conteúdos dirigidos ao ensino de aspectos culturais em sala de aula já se fazia presente nos anos 1970, com o surgimento da *Landeskunde*[2]. O enfoque da aprendizagem cultural nas aulas de LE sob essa abordagem era o conhecimento sobre os contextos sociais e políticos (REINBOTHE, 1997, p. 501), pois acreditava-se que a língua – como resultado de um processo de socialização – refletia o círculo cultural no qual estava inserida. Assim sendo, o aluno deveria adquirir conhecimentos sobre questões geográficas, políticas e econômicas do país estrangeiro.

Contudo, com a chegada e o fortalecimento da abordagem comunicativa, o conhecimento de fatos sobre o país da língua-alvo passou a ser considerado dispensável, uma vez constatado que ele não necessariamente capacitava os aprendizes a obterem êxito em suas práticas comunicativas. Afinal, saber que Berlim é a capital da Alemanha, que na Inglaterra pode-se servir feijão para o café da manhã ou que o Rio Sena banha Paris implica não uma competência propriamente dita, mas sim um conhecimento factual. Por essa razão, na abordagem comunicativa, o foco deixou de estar na aquisição de *conhecimento declarativo* (atinente ao que o aluno sabe), e as práticas de ensino passaram a priorizar a aquisição de *conhecimento processual* (referente a como o aluno se comunica).

O desenvolvimento dessa competência, então denominada *competência intercultural*, tinha como objetivo auxiliar o aprendiz a expandir sua sensibilidade linguística e a criar estratégias que o auxiliassem a lidar com outras culturas (*ABCD-Thesen*, citado por ALTMAYER, 2008). Em outras palavras, o aluno deveria, sobretudo, saber *como* comunicar-se com o outro da nação estrangeira.

Mesmo que essa nova orientação no campo do ensino de línguas tenha trazido reflexões bastante pertinentes para a didática de LE, ela também suscitou muitas críticas após a consolidação da *virada cultural*[3], que reorientou diversas linhas teóricas no campo das Ciências Humanas. Uma das críticas mais relevantes está presente em um artigo de Claus Altmayer

2 *Landeskunde* – termo em alemão composto pelos substantivos *Land* ("país") e *Kunde* ("ensino") – é utilizado, entre outros campos, na área da didática de LE para referir-se ao ensino de conhecimentos gerais – de cunho sócio-histórico e geográfico – sobre o país ou região onde a língua-alvo é falada.

3 Do inglês *cultural turn*, descreve um movimento que surgiu na segunda metade do século XX, pondo em questão diversos paradigmas dentro da área das Ciências Humanas. O principal fator que impulsionou tal movimento foi a reconceituação do termo *cultura*.

(2008), no qual o autor justifica, com base em três argumentos, por que o termo *interculturalidade* e os objetivos de aprendizagem, sob essa abordagem, apresentam inconsistências. O primeiro argumento é que a ideia da existência de uma cultura nacional seria errônea. Ele afirma que *nações* não são construtos homogêneos e fechados, mas resultam de uma formação heterogênea e estão sob constante transformação. Tendo em conta essa premissa, o autor questiona a noção de encontros interculturais como congraçamento entre indivíduos de nações distintas e uniformes. De acordo com Altmeyer (2008, p. 30), essa visão simplista, baseada na ideia de culturas nacionais e conforme a qual os integrantes são classificados a partir de etnias e raças, poderia desencadear um modo de pensar excessivamente voltado a categorias estereotipadas e genéricas.

O segundo aspecto que Altmayer aponta como controverso no conceito de *interculturalidade* é o fato de o aluno de língua estrangeira muitas vezes ser considerado como um representante de seu país de origem. Para Altmayer, trata-se de um equívoco, pois até mesmo aprendizes provenientes de uma nação em comum pensam e agem de forma distinta entre si. Nesse sentido, uma aula voltada ao desenvolvimento da competência cultural deveria ter em conta que os processos de aprendizagem são altamente individuais. Como apontam certas linhas construtivistas, toda forma de aprendizagem se dá com base no que o aluno já conhece, ou seja, ele sempre assimilará novas informações reativando ou até mesmo reorientando conhecimentos e experiências prévios, dos quais dispõe. Desse modo, o aprendizado parte de uma bagagem particular e subjetiva (ALTMAYER, 2008, p. 30), que nem sempre é compatível com bagagens de outras pessoas provenientes de uma mesma nação.

Por fim, em seu terceiro argumento, Altmayer (2008, p. 31) afirma que, em tempos atuais, em razão dos intensos processos de globalização, não podemos partir da perspectiva de que os alunos possuem um arsenal de conhecimento regional ou nacional, mas sim global. Ainda que provenientes de nações diferentes, muitos indivíduos têm acesso a fontes de informação semelhantes ou até mesmo idênticas. Portanto, se, por um lado, pessoas de um mesmo círculo cultural podem divergir entre si de modo substancial no que concerne a seus posicionamentos ideológicos ou comportamentais, por outro lado, ocorre uma socialização em nível global entre diversos círculos culturais, o que leva indivíduos de todo o planeta a partilhar conhecimentos, experiências e visões de mundo semelhantes.

2.2 *Deutungslernen*: uma nova concepção sobre aprendizagem cultural

Talvez aqui você se pergunte: *Mas de que se trata esse tipo de aprendizagem, se nos afastamos da compreensão de que aprendizagem cultural não se refere nem ao conhecimento de fatos, nem ao conhecimento sobre comportamentos ou padrões de percepção considerados típicos de determinado círculo cultural?* Para esclarecer essa questão, surgiu dentro do campo dos estudos culturais e da didática de LE o modelo de *Deutungslernen* ("aprendizagem de interpretação"), que redefiniu o conceito de *aprendizagem cultural* antes empregado.

Tal modelo foi desenvolvido no âmbito da pedagogia voltada para adultos e tem como base teorias construtivistas (ALTMEYER, 2008). Sua concepção destinava-se primeiramente à investigação dos processos de aprendizagem entre alunos dessa faixa etária e, posteriormente, serviu como fundamentação para uma nova conceituação de exercícios voltados ao desenvolvimento de uma competência cultural dentro do ensino de LE. O modelo explica a forma como o processamento de informação se dá entre adultos e como construímos a realidade. Partindo do princípio de que as percepções são produtos da nossa interpretação, ele descreve como as atribuições de significados são produzidas, ou melhor, como usamos essas atribuições de sentido na construção da realidade. Segundo Rolf Arnold e Ingeborg Schüßler (1996), a realidade não pode ser desvendada, mas somente construída, uma vez que não vemos o mundo como realmente é, mas sim como o interpretamos, como o compreendemos a partir das nossas próprias experiências.

Um aspecto importante na construção da realidade é o modo como percebemos e apreendemos (novas) informações. Ao fazê-lo, estamos constantemente acessando nosso arsenal de conhecimento prévio. Isso significa que, mesmo que nos defrontemos com vivências completamente inéditas, sempre buscamos associá-las e compará-las àquelas que já conhecemos. Seguindo essa linha de raciocínio, Frank G. Königs (2000) afirma que não assimilamos novas experiências de modo isolado e desconexo. Pelo contrário, sempre buscamos conectar o que escutamos com o que sabemos de antemão (KÖNIGS, 2000, p. 12). Por essa razão, estabelecemos padrões que nos auxiliam no processamento de novos dados. Esses padrões são chamados, segundo o modelo de *Deutungslernen*, de *Deutungsmuster*, termo que poderia ser traduzido por "padrões de interpretação em comum". Referem-se a um fundo de conhecimento do qual fazemos uso ao nos comunicarmos, e é o acesso a esse arsenal que nos permite classificar, associar e, principalmente, assimilar novas informações.

Para compreender essa premissa, tomemos como exemplo a seguinte situação: se, por exemplo, convidamos um amigo para ir ao parque no domingo, muito provavelmente não precisaremos explicar-lhe a que aludimos ao dizer *parque* ou *domingo*. Partimos do princípio de que os significados referentes a esses dois termos são – até determinado grau – semelhantes. Ou seja, não seria necessário que o falante incluísse constantemente retificações a tudo que diz, partindo do ponto de que os interlocutores transitam em um mesmo campo discursivo e dentro dele partilham significados. Isso indica que ambos recebem e decodificam tais palavras a partir de um sistema de interpretação compartilhado, o que torna a comunicação viável. Podemos inferir que, se os falantes atribuíssem acepções completamente diferentes a *parque* ou a *domingo*, a comunicação teria de transpassar várias barreiras, uma vez que ter uma base de conhecimento em comum e partilhada é essencial para que ela se estabeleça.

Seguindo esta mesma lógica, Altmayer (2008) afirma que não criamos o mundo individualmente, nós o interpretamos, e tudo aquilo com que nos deparamos só se torna real para nós na medida em que pudermos atribuir sentido a tal realidade. Segundo ele, a maneira como assimilamos o nosso entorno – ou seja, o modo como atribuímos significados – não é desconexa e individual, mas calcada no conhecimento compartilhado que adquirimos no processo de socialização. Em outras palavras: não concebemos novos sentidos a todo momento, mas sim fazemos uso de sentidos convencionais, que aprendemos durante nosso processo de socialização. Dessa forma, os *padrões de interpretação em comum* (*Deutungsmuster*) não surgem individualmente: cristalizam-se nos discursos e são uma espécie de memória cultural (ASSMANN, 1988).

Cultura, portanto, não se refere a fatos concretos, e sim a uma "teia de modelos de interpretação" (GEERTZ, 1995, citado por ALTMAYER, 2002, p. 8)[4], que pode ser reconhecida por meio da linguagem (GEERTZ, 1995, citado por ALTMAYER, 2002, p. 9). Partindo-se desse preceito, considera-se que a cultura se faz perceptível no texto, isto é, nos *padrões de interpretação em comum* que estão presentes nele. Por conseguinte, *cultura* nada mais é do que um construto que se refere ao conjunto de conhecimentos prévios que indivíduos de determinada comunidade linguística compartilham para orientar-se em suas ações comunicativas. Para haver compartilhamento de modelos interpretativos entre indivíduos, não há necessidade de eles provirem de uma mesma nação ou seguirem modos de comportamento se-

4 Tradução efetuada pela autora deste capítulo. O mesmo vale para todas as demais citações de obras escritas em alemão, salvo menção em contrário.

melhantes, mas sim de compartilharem, no âmbito linguístico, um sistema de significados e atribuições em comum, que lhes permitam interpretar a realidade e comunicar-se entre si.

Se, dessa maneira, compreendemos *cultura* como um fundo de conhecimento compartilhado por integrantes de determinada comunidade linguística, logo as aulas de LE – que visam ao desenvolvimento de uma competência cultural – precisam promover o confrontamento com *padrões de interpretação em comum* que estão inseridos em discursos da língua-alvo (ALTMAYER, 2006). À vista disso, a tarefa das aulas de LE voltadas à expansão de conhecimentos culturais não é transmitir saberes objetivos, sejam eles referentes a fatos ou padrões comportamentais, mas sim estimular a integração e a participação dos alunos em discursos da língua-alvo (ALTMAYER, 2006). Ao se depararem com *padrões de interpretação em comum* nesses discursos, os aprendizes são levados a expandir seus conhecimentos e a refletir sobre outros pontos de vista e atribuições de significados. Para tanto, é indicado promover exercícios com textos em sala de aula (ALTMAYER, 2002), pois toda leitura exige que o leitor vá além da superfície textual, buscando decodificar conhecimentos prévios necessários para conferir ao texto um sentido adequado. Desse modo, textos são um canal para acessar a cultura, compreendida como fundo de conhecimento em comum compartilhado. Aprendizagem cultural se dá ao passo que o aluno se defronta com novas formas de interpretar a realidade e, assim, expande seu arsenal de conhecimentos prévios.

2.3 Aprendizagem cultural como objeto de estudo

Outra questão pertinente quando se trata de *aprendizagem cultural* é como investigá-la na prática. No âmbito científico, pode-se afirmar que há uma carência de modelos de análise que viabilizem a pesquisa do processo de aprendizagem cultural em aula de LE (ALTMAYER; KOREIK, 2010). Contudo, é importante salientar que o número de estudos empíricos sobre esse tipo de aprendizagem vem crescendo substancialmente. Esses estudos são, em sua maioria, qualitativos e buscam, em geral, analisar a forma como os alunos desenvolvem a competência cultural em sala de aula. Existem diversos modos de conduzir esse tipo de pesquisa. Os dados podem ser coletados por meio de observações de aulas (RÖTTGER, 2010) e entrevistas guiadas (ALTMAYER, 2009; NEUSTADT; ZABBEL, 2010) ou de várias maneiras combinadas entre si (RÖTTGER, 2010).

3 Tradução: instrumento para estimular a competência cultural?

Partindo do conceito de *aprendizagem cultural* como referente à capacidade do aprendiz de relacionar padrões de interpretação em comum presentes nos discursos da língua-alvo com seus próprios padrões de interpretação, vamos observar o porquê de muitos autores considerarem a promoção de exercícios de tradução em sala de aula como uma excelente ferramenta para estimular esse aprendizado.

Em textos publicados recentemente sobre a relação entre tradução e aprendizagem cultural (KÖNIGS, 2000; CARVALHO NETO; BOHUNOVSKY, 2011; TEKIN, 2010; RODRIGUES, 2000; KRAMSCH; HUFFMASTER, 2008; DOBSTADT; RIEDNER, 2014) é possível observar que muitos defensores do retorno à tradução como instrumento didático se afastam da concepção do antigo Método de Gramática e Tradução, no qual a assimilação da gramática e vocábulos era o principal objetivo didático. Nesse método, que já era utilizado no ensino de línguas clássicas como o latim e o grego, o foco estava na avaliação do texto traduzido, que deveria ser fiel[5] na reprodução de todos elementos presentes do texto fonte.

Já nos estudos mencionados acima, autores ressaltam que, muito mais do que a mera assimilação de estruturas gramaticais e lexicais, as atividades de tradução estimulam a percepção do caráter pragmático, multifacetado e dinâmico da língua. Também salientam a importância de enfocar o processo tradutório – ou seja, as discussões e reflexões geradas ao fazer escolhas tradutórias – e não o produto final – isto é, o texto traduzido. Além dessa mudança de foco, faz-se uso dos princípios da tradução funcionalista na elaboração de atividades tradutórias para fins didáticos.

3.1 Tradução funcionalista

A teoria de tradução funcionalista, também conhecida como teoria do *escopo* (termo de origem grega, significa "propósito"), baseia-se na compreensão de que a transposição de sentido é o principal objetivo a ser alcançado durante a tarefa tradutória. Diferentemente de linhas teóricas anteriores, que

5 O termo fiel, dentro do Método de Gramática e Tradução, se referia a uma tradução que se restringisse à reprodução de elementos formais da língua – ou seja, lexicais e sintáticos, bem como sua estrutura textual. A análise de aspectos pragmáticos, discursivos e estruturais era excluída nesse processo. Em razão disso, a produção do texto-alvo não deveria conter qualquer tipo de alteração ou adaptação, mesmo que estas fossem imprescindíveis para conferir legibilidade ao texto a ser produzido.

defendiam que a tradução deveria ser o mais fiel possível ao texto fonte, a teoria do *escopo* sugere que toda tradução – assim como todo ato comunicativo – tem uma intenção e que esta só é concretizada quando se torna compreensível aos interlocutores. Por essa razão, a teoria funcionalista considera uma tradução como adequada quando ela transmite ao público-alvo a intenção do texto-fonte de forma compreensível.

Como sabemos, os contextos de recepção muitas vezes divergem entre si. Ao confrontar as diferentes conjunturas durante o processo tradutório, o tradutor precisa refletir não só sobre *o que* traduzir, mas também sobre *como* traduzir. Mais importante do que manter todas estruturas sintáticas e lexicais do texto fonte é questionar: que elementos textuais conduzem aos efeitos almejados? Por isso, o tradutor se encontra na posição de realizar alterações de estruturas linguísticas, caso elas possam oferecer uma leitura plausível ao público-alvo e cumprir as funções comunicativas.

Um bom exemplo para compreender esse princípio é observamos possíveis traduções de algumas expressões idiomáticas. Em alemão se diz, por exemplo, "*zwei Fliegen mit einer Klappe schlagen*" ("matar duas moscas com um só tapa"); em português, diríamos "matar dois coelhos com uma cajadada só", enquanto em inglês formularíamos "*to kill two birds with one stone*" ("matar dois pássaros como uma só pedra"). A partir desse exemplo, torna-se fácil perceber que a alteração de pequenos elementos lexicais seria essencial para que a frase mantivesse sua inteligibilidade e força idiomática ao ser traduzida para outro idioma. Isso evidencia, basicamente, que há distinções lexicais entre essas expressões nos diferentes idiomas. Tais diferenças podem ser encontradas em diversos níveis: lexicais, sintáticos ou pragmáticos.

O exemplo anterior possibilita-nos entender o porquê da necessidade de o tradutor ter certa autonomia para realizar modificações que julgue serem necessárias durante o processo tradutório. Isso não quer dizer que elas podem ser feitas de maneira arbitrária: devem ser orientadas pelo cumprimento da função comunicativa na produção do texto-alvo. Para orientar-se pelo *escopo* numa tradução funcionalista, o tradutor se propõe questões que devem preceder o processo tradutório, tais como: quem serão os leitores-alvo do texto-alvo?; em que contexto o texto será publicado?; que registro deverá ser empregado?; que conhecimentos prévios o público-alvo teria? Perguntas como essas propiciam ao tradutor maior clareza sobre os possíveis efeitos do texto traduzido entre o público-alvo, facilitando suas escolhas tradutórias, de modo que elas conduzam aos sentidos que se quer comunicar.

3.2 Tradução e aprendizagem cultural

Partindo-se do princípio de que a aprendizagem cultural no âmbito da didática de LE se refere ao processo de assimilação dos padrões de interpretação em comum presentes nos discursos da língua-alvo, pode-se considerar que a implementação de exercícios tradutórios formulados com base nos princípios da tradução funcionalista seria um bom método para estimular a aprendizagem cultural em sala de aula, justamente por esta, em lugar de destinar-se a traduzir léxicos ou frases de forma isolada, voltar-se para estimular o mediador – ou seja, o tradutor – a decifrar, antes de tudo, a função comunicativa do texto.

Ao iniciar o processo tradutório de viés funcionalista, os alunos são instados a fazer uma análise textual mais profunda, em que tanto elementos textuais internos quanto externos devem ser levados em consideração. Eles precisam refletir sobre diversos fatores que envolvem a situação comunicativa: quem produziu o texto?; qual é a intenção do texto?; qual é o seu público-alvo? em que meio esse texto provavelmente foi publicado?; em que período? Tais questões são fundamentais para que os alunos possam reconstruir a situação comunicativa do texto de partida, para então averiguar que efeitos se deseja que o texto surta no leitor. Para tal, é imprescindível que o aprendiz, como receptor do texto, saiba não só acessar seus conhecimentos prévios para compreender a mensagem, como também reconhecer que, em certos casos, não se dispõe de todo saber prévio mínimo necessário para compreender o texto. Nessa situação, ele precisará ir em busca de meios para captar a função comunicativa que o texto-fonte abarca.

Além de exigirem uma leitura aprofundada, exercícios de tradução possibilitam aos aprendizes atuar não somente como receptores do texto, mas também como mediadores. Nesse processo, eles são levados a perceber que reproduzir um texto de um idioma em outro não é uma tarefa simples e que, na grande maioria das vezes, os elementos textuais não podem ser traduzidos na proporção de um para um. O tradutor, como mediador, deve refletir sobre os efeitos que cada escolha tradutória poderá surtir no público-alvo e sobre que alterações serão necessárias para que o texto traduzido continue a ofertar uma leitura plausível.

Nesse processo de tomada de decisões, presume-se que os alunos sejam estimulados a identificar *padrões de interpretação em comum* por eles ainda desconhecidos e que consigam negociá-los. É precisamente esse desafio de encontrar soluções linguísticas correspondentes, por meio de uma análise contrastiva dos *padrões de interpretação em comum* presentes no contexto-fonte e no contexto-alvo, que pode aguçar a percepção dos alunos sobre fatores cultu-

rais constitutivos do texto. Tal percepção talvez não fosse ativada se a atividade se restringisse a um exercício de leitura e interpretação textual. Não raras vezes, durante o processo tradutório, os alunos defrontam-se com unidades lexicais que no processo de leitura soavam um tanto quanto óbvias, mas que, ao serem traduzidas, evidenciam a complexidade das atribuições de significado.

Um exemplo para esse fenômeno seria a tradução dos pronomes de tratamento *Sie* e *du* do alemão para o português. Na maioria dos casos, alunos de alemão como LE aprendem esses pronomes já no nível básico e conseguem rapidamente reconhecer a sua função. No entanto, ao serem desafiados a traduzi-los, é provável que precisem realizar uma análise mais profunda do seu emprego, tanto no contexto-fonte quanto no contexto-alvo. Isso se dá pelo fato de tais pronomes em alemão servirem principalmente para marcar o grau de formalidade entre os locutores. Já os pronomes *você* e *senhor(a)* em português são, muitas vezes, utilizados para indicar respeito ou ordem hierárquica. Se tais pronomes em alemão estivessem presentes em um texto a ser traduzido, pressupõe-se que os alunos perceberiam que nem sempre *du* corresponde a *você* e *Sie* a *senhor(a)* (CARVALHO NETO; BOHUNOVSKY, 2011).

Com esse exemplo, percebe-se que exercícios de tradução não só têm o potencial de estimular a reflexão sobre as atribuições de significado presentes em cada um dos círculos culturais envolvidos, como também podem gerar momentos de perturbação em que os alunos são instigados a exercer um olhar crítico sobre as muitas formas de utilizar a linguagem. Por esses motivos, exercícios de tradução com foco sobretudo no processo tradutório, e não no texto traduzido, têm como objetivo despertar a percepção do aluno para a complexidade da língua, a fim de que, assim, desenvolvam uma consciência linguística maior.

4 Estudo de caso: traduzindo em sala de aula

Para melhor ilustrar a relação entre *tradução* e *aprendizagem cultural*, apresenta-se nesta seção um estudo de caso conduzido para investigar, empiricamente, como alunos reagem diante de um exercício de tradução em sala de aula. O estudo foi realizado em 2015 e contou com a participação de seis alunos do sexto semestre do curso extracurricular de alemão ofertado pelo centro de idiomas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Os integrantes desse estudo apresentavam conhecimentos de nível intermediário da língua, referente ao nível B1 do *Quadro europeu comum de referência para as línguas* (CONSELHO DA EUROPA, 2001).

A investigação teve dois objetivos principais: o primeiro deles era analisar, mediante os dados coletados, se o exercício de tradução proposto instigou os alunos a refletir sobre a dimensão cultural da língua, ou seja, sobre os *padrões de interpretação em comum* presentes no campo discursivo em que o texto-fonte se inseria. O segundo consistia em identificar, a partir da observação das interações entre os alunos, quais foram os indícios de que a aprendizagem cultural foi, de fato, ativada dentro de sala de aula.

4.1 Escolha do material para elaboração da atividade tradutória

O exercício aplicado consistiu na tradução da campanha publicitária "*Gesicht zeigen! Für ein weltoffenes Deutschland*" [Mostre a cara! Por uma Alemanha aberta ao mundo], que foi veiculado na Alemanha no ano de 2013 durante a Semana Internacional contra o Racismo. Com o objetivo de incentivar o respeito mútuo e estimular ações contra a discriminação e o antissemitismo, foram criados nove *outdoors*. Em tom provocativo, os cartazes exibiam uma foto de uma celebridade alemã sobre um fundo preto contendo um texto em caixa alta com os dizeres: "Eu sou mulçumana/judeu/turco/negro/imigrante", seguidos de "se você tem algo contra mulçumanos/judeus/turcos/negros/imigrantes". Logo abaixo, impresso em fonte menor, o texto prosseguia: "Meu nome é (nome da celebridade) e eu mostro minha cara: por respeito, por uma Alemanha acolhedora e por dignidade. Pois minha liberdade também é a sua. Mostre também a sua cara. É necessário".

A escolha do material textual para o exercício de tradução seguiu três critérios. O primeiro deles foi o uso de uma fonte textual autêntica. Fontes autênticas são boas apostas na configuração de exercícios que visam estimular a aprendizagem cultural, pois permitem, na maior parte dos casos, uma contextualização mais clara da situação comunicativa na qual o texto está inserido, além de possibilitar a confrontação com *padrões de interpretação em comum* em discursos autênticos da língua-alvo.

O segundo critério para a seleção do material foi o nível de dificuldade do texto e sua extensão. Textos demasiado longos acabam por exigir uma leitura mais prolongada, diminuindo assim o tempo disponível para investir no processo de tradução. Como o objetivo era propor uma atividade de tradução, e não de leitura, foi mais adequado optar por textos curtos. Aqueles de fácil compreensão também se enquadram melhor nas atividades tradutórias em sala de aula, por possibilitarem aos alunos concentrar-se em suas escolhas tradutórias, em vez de levá-los a investir tempo em busca dos significados de estruturas linguísticas que ainda desconhecem.

O terceiro e último critério foi o potencial do texto de instigar os aprendizes a confrontarem *padrões de interpretação em comum* de sua língua de partida com aqueles presentes em discursos da língua-alvo. Sabemos que todo e qualquer texto está inserido em determinado campo discursivo e contém inevitavelmente marcas desse campo. Nesse sentido, toda fonte textual possui traços culturais e pode servir como base para a aprendizagem cultural. No entanto, há textos cujos contextos apresentam maior dessemelhança e podem evidenciar de forma mais concreta a presença de nuances culturais.

4.2 Execução da atividade em sala de aula

A aula, com duração de uma hora e meia, foi dividida em três blocos principais. Sua primeira fase foi dedicada a apresentar o material a ser traduzido e explicar o exercício proposto. Nessa primeira etapa, indagou-se aos alunos se já tiveram alguma experiência com tradução. Na sequência, foi projetada a imagem de uma das peças da campanha publicitária descrita acima (com os dizeres "*Ich bin Muslima*" [Eu sou muçulmana]) e lido o respectivo texto no grande grupo. Depois, projetaram-se os demais *outdoors* que constituíram a campanha. Aqui os aprendizes foram instigados com perguntas, com o intuito de ativar seus conhecimentos prévios sobre o tema. Eles tiveram a oportunidade de fazer suposições sobre o contexto no qual teriam circulado os *outdoors*. Após terem compilado as deduções, os alunos fizeram pós-leitura, e foram apresentadas pela professora, de forma resumida, algumas informações sobre a campanha. Os discentes receberam instruções para a realização do exercício, formulado da seguinte maneira:

> Um representante do Ministério da Cultura do Brasil estava no ano de 2013 em Berlim no Dia Mundial contra o Racismo e lá conheceu a campanha "Gesicht zeigen! Für ein weltoffenes Deutschland". Ele achou esta campanha uma ideia excelente e quis reproduzi-la no Brasil. Em razão disto, você foi contratado para traduzir a campanha para o português brasileiro. (WRUCK, 2016, p.70)

Concluído esse primeiro bloco, os alunos foram agrupados, na segunda etapa da aula, em dois trios e tiveram 40 minutos para discutir como traduzir a campanha para a língua portuguesa e elaborar suas traduções. Na terceira e última fase da aula, cada trio apresentou sua tradução à turma, comentando e justificando algumas de suas escolhas tradutórias.

4.3 Coleta de dados

Como o foco do exercício de tradução em sala de aula estava no processo, e não no produto final, o mais relevante para o estudo foram o segundo e o terceiro blocos da aula, nos quais os alunos, sucessivamente, fizeram suas escolhas tradutórias durante o processo redação do texto-alvo e puderam, posteriormente, justificá-las perante o grande grupo. Nessas fases da aula, as interações e discussões entre os alunos foram gravadas. Posteriormente, foram selecionados e transcritos alguns dos trechos dos debates em sala.

4.4 Análise dos dados coletados

Durante a análise das discussões nos grupos, pôde-se notar que os alunos rapidamente perceberam que traduções literais nem sempre refletem a intenção comunicativa que se pretende alcançar no texto-alvo. Ambos os grupos chegaram à conclusão, por exemplo, de que nem todas as categorias de discriminação presentes na campanha alemã são também categorias de discriminação predominantes no contexto brasileiro. Durante os primeiros minutos da atividade, ambos os trios sentiram necessidade de excluir algumas das categorias presentes na campanha alemã e acrescentar outras inerentes ao contexto da língua-alvo. Inferiu-se que, se a campanha fosse feita no Brasil de hoje, indígenas e nordestinos poderiam ser incluídos como categorias de discriminação para a produção do texto-alvo.

Além de perceberem que seria necessário realizar algumas adequações de conteúdo para o público-alvo, os alunos também debateram sobre suas próprias atribuições de significado a determinados vocábulos. Em um dos grupos, discutiu-se como traduzir a palavra *Schwul* do alemão para o português. Inicialmente, aventou-se a possibilidade de utilizar os termos "*gay*" ou "homossexual". Ao compreender que precisariam escolher um dentre ambos os termos, os aprendizes passaram a examinar em grupo as possíveis conotações de cada um deles. Pôde-se notar, portanto, que os alunos não tomaram decisões às cegas: atentaram para o fato de que existem diversas formas de reproduzir uma mesma unidade lexical e que estas podem evocar sentidos diferentes, dependendo da situação e do modo como são empregadas.

Durante a atividade, houve momentos em que os posicionamentos dos alunos divergiram entre si. Ao justificarem suas escolhas de tradução na fase final da aula, os aprendizes discutiram a possibilidade de elaborar um cartaz com o texto "Eu sou nordestino". No debate, o argumento de alguns dos alunos em favor dessa ideia foi que existe uma crença generalizada de que

no Nordeste há mais pobreza que nas regiões Sul e Sudeste do Brasil, e que, em razão disso, habitantes daquela região costumam deixá-la, mudando-se para a Região Sul em busca de melhores condições de vida e prosperidade econômica. Uma das alunas presentes, procedente do Nordeste, manifestou seu desapontamento com tais estereótipos. Em sua fala, ressaltou que se fala muito sobre seca e pobreza dessa região, mas que se ignora que ela é industrializada e produz vinho, por exemplo. Essa afirmação causou surpresa em algum dos alunos presentes na discussão, que afirmaram não saber que o Nordeste é produtor de vinho.

Além disso, a aluna comentou que é muito comum em outras partes do país a suposição equivocada de que haveria um sotaque homogêneo na região. Ela frisou que há ali muitas variedades linguísticas. Um dos alunos interveio, dizendo que, para ele, o sotaque da população do Nordeste soava sempre igual, ao que a estudante contestou, explicando que a região abriga uma grande variedade de sotaques e expressões. O referido aluno compreendeu a argumentação e traçou um paralelo, inferindo que a ocorrência de variações linguísticas no Nordeste talvez se assemelhasse à das diferenças linguísticas da Região Sul, onde é possível, por exemplo, distinguir um falante do Rio Grande do Sul de outro de Santa Catarina.

Por meio desses exemplos, pode-se perceber que o exercício de tradução proposto estimulou os alunos a refletir sobre seus próprios padrões de interpretação ao terem que justificar suas escolhas tradutórias. Nas discussões, tanto nos pequenos grupos quanto no grande grupo, eles puderam avaliar quais significados se adequavam melhor à construção do texto-alvo. A atuação dos alunos como mediadores linguísticos também abriu espaço para eles confrontarem opiniões diversas e se sensibilizarem para o fato de que, mesmo em um mesmo círculo cultural e linguístico, as atribuições de significado podem variar consideravelmente, dependendo das experiências prévias e das percepções subjetivas de cada um. Em suma, a atividade demonstrou ter grande potencial para sensibilizar os alunos para a dimensão cultural da linguagem.

Considerações finais

Neste capítulo, buscamos compreender de maneira mais profunda a relação entre a tradução e a aprendizagem cultural dentro de sala de aula. Primeiramente, discutimos como a compreensão do termo *aprendizagem cultural* transformou-se ao longo dos últimos anos e, posteriormente, apresen-

tamos o conceito de *Deutungslernen*. A partir desse conceito, a *aprendizagem cultural* passou a ser elucidada sob um novo viés. Com base nessa nova conceituação, exploramos como esse tipo de aprendizagem pode ser estimulado em sala de aula. Destacamos que conhecimentos culturais não necessariamente se referem ao conhecimento de fatos ou comportamentos considerados típicos de determinado país, mas que eles concernem sobretudo à sensibilização aos *padrões de interpretação em comum* presentes nos discursos. Em outras palavras, ressaltamos a seguinte premissa: *cultura* se encontra nos textos. Com isso, enfatizamos que *aprendizagem cultural* nada mais é que a confrontação dos aprendizes com campos discursivos na língua-alvo e a participação deles nesses discursos.

Tratamos também, neste capítulo, de alguns princípios da *tradução funcionalista*. Criamos, então, uma ponte entre ambas as temáticas e demonstramos como fazer uso desse tipo de tradução para estimular a percepção dos alunos para a dimensão cultural da língua. Por fim, apresentamos os resultados de um estudo de caso realizado em 2015, no qual alunos de alemão como língua estrangeira efetuaram um exercício de tradução em sala de aula. Esclarecemos, com base em alguns exemplos coletados dessa investigação, como o processo de tradução estimulou os aprendizes a refletir sobre os seus *padrões de interpretação em comum*.

Referências

ALTMAYER, Claus. Kulturelle Deutungsmuster in Texten: Prinzipien und Verfahren einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 6. Jahrgang, Nr. 3, Jan. 2002. Disponível em: http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/585/561. Acesso em: 27 jun. 2020.

_____. "Kulturelle Deutungsmuster" als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der "Landeskunde". *Fremdsprachen Lehren und Lernen* (FLuL), Tübingen, 35. Jahrgang, S. 44-59, 2006.

_____. Von der "interkulturellen Kompetenz" zum "kulturbezogenen Deutungslernen": Plädoyer für eine kritische Transformation des interkulturellen Ansatzes in der Landeskunde. *In*: SCHULZ, Renate A.; TSCHIRNER, Erwin (Hrsg.). *Communicating Across Borders*: Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language. München: Iudicium, 2008.

_____. Instrumente für die empirische Erforschung kultureller Lernprozesse im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. *In*: HU, Adelheid; BYRAM, Michael (Hrsg.). *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen*. Modelle, Empirie, Evaluation. Tübingen: Narr, 2009. S. 123-138.

ALTMAYER, Claus; KOREIK, Uwe. Empirische Forschung zum landeskundlich--kulturbezogenen Lernen in Deutsch als Fremdsprache: Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 15. Jahrgang, Nr. 2, Okt. 2010. Disponível em: http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/152/147. Acesso em: 27 jun. 2020.

ARNOLD, Rolf; SCHÜßLER, Ingeborg. Deutungslernen: ein konstruktivistischer Ansatz lebendigen Lernens. *In*: ARNOLD, Rolf (Hrsg.). *Lebendiges Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 1996. S. 184-206.

ASSMANN, Jan. Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. *In*: ASSMANN, Jan; HÖLSCHER, Tonio (Hrsg.). *Kultur und Gedächtnis*. Frankfurt: Suhrkamp, 1988. S. 9-19.

BRODER, Henryk M. Wohlfeile Kostümparty ohne jedes Risiko. *Welt*, 27 Marz 2013. Disponível em: http://www.welt.de/debatte/henryk-m-broder/article114815613/Wohlfeile-Kostuemparty-ohne-jedes-Risiko.html. Acesso em: 17 mar. 2020.

CARVALHO NETO, Geraldo Luiz; BOHUNOVSKY, Ruth. Tradução e mediação no ensino de alemão como língua estrangeira. *In*: BOHUNOVSKY, Ruth (Org.). *Ensinar alemão no Brasil*: contextos e conteúdos. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 237-255.

CHRIST, Herbert. Fremdverstehen und interkulturelles Lernen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 1. Jahrgang, Nr. 3, S. 1-22, Jan. 1997. Disponível em: http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/733/710. Acesso em: 27 jun. 2020.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para as línguas*: aprendizagem, ensino, avaliação. Tradução: Maria Joana Pimentel do Rosário; Nuno Verdial Soares. Porto: Edições ASA, 2001. (Colecção Perspectivas Actuais/Educação).

DOBSTADT, Michel; RIEDNER, Renate. Übersetzen im Kontext von Deutsch als Fremdsprache: Neue Perspektiven im Zeichen einer sprachreflexiven Auseinandersetzung mit dem "symbolic gap between languages". *In*: PASEWALCK, Silke; LOOGUS, Terje; NEIDLINGER, Dieter (Hrsg.). *Interkulturalität und literarisches Übersetzen*. Tübingen: Stauffenburg, 2014. S. 311-323.

EßER, Ruth. "Die deutschen Lehrer reden weniger und fragen mehr…": Zur Relevanz des Kulturfaktors im DaF-Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11. Jahrgang, Nr. 3, S. 1-24, Sept. 2006. Disponível em: http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/394/382. Acesso em: 27 jun. 2020.

HOUSE, Juliane. Zum Erwerb interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 1. Jahrgang, Nr. 3, S. 1-22, Jan. 1997. Disponível em: http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/734/711. Acesso em: 27 jun. 2020.

KÖNIGS, Frank G. Übersetzen im Deutschunterricht? Ja, aber anders! *Fremdsprache Deutsch*, Heft 23, S. 6-13, 2000.

KRAMSCH, Claire; HUFFMASTER, Michael. The Political Promise of Translation. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* (FLuL), Band 37, Nr. 1, S. 283-297, 2008. Disponível em: http://elibrary.narr.digital/article/99.125005/flul200810283. Acesso em: 26 jun. 2020.

NEUSTADT, Eva; ZABEL, Rebecca. "Ist die Kirche eigentlich ein Kirche?": Empirische Erforschung kulturbezogenen Lernens bei Lernenden des Deutschen als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremsprachenunterricht*, 15. Jahrgang, Nr. 2, 2010. S. 61-80. Disponível em: http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/156/151. Acesso em: 16 jul. 2020.

REINBOTHE, Rosvitha. Landeskunde in der Deutschlehrerausbildung. *Info DaF*, 24. Jahrgang, Nr. 4, S. 499-513, Aug. 1997. Disponível em: http://www.daf.de/contents/InfoDaF_1997_Heft_4.htm. Acesso em: 8 mar. 2020.

RODRIGUES, Cassio. Warum hast du so und nicht anders übersetzt? Übersetzen als Übungsform: Praktische Beispiele aus dem brasilianischen Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch*: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Heft 23, S. 25-32, 2000.

ROMANELLI, Sergio. Traduzir ou não em sala de aula? Eis a questão. *Inventário: Revista dos Estudantes da Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Bahia*, v. 5, mar. 2006. Disponível em: http://www.inventario.ufba.br/05/05sromanelli.htm. Acesso em: 27 jun. 2020.

RÖTTGER, Evelyn. Interkulturelles Lehren und Lernen in der Unterrichtspraxis DaF: Grenzüberschreitung oder Hürdenlauf? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 15. Jahrgang, Nr. 2, S. 7-24, Okt. 2010. Disponível em: http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/153/148. Acesso em: 16 jul. 2020.

TEKIN, Özlem. Übersetzen im Bereich Deutsch als Fremdsprache: Leistungen, Grenzen und Konsequenzen. *In*: TÜRKISCHEN INTERNATIONALEN GERMANISTIK KONGRESS, 11., 2009, Izmir. *Tagungsbeiträge*… Izmir: Universitätsverlag, 2010. S. 496-511. (*Globalisierte Germanistik*: Sprache – Literatur – Kultur). Disponível em: http://www.researchgate.net/publication/266294843_Ubersetzen_im_Bereich_Deutsch_als_Fremdsprache_Leistungen_Grenzen_und_Konsequenzen. Acesso em: 16 jul. 2020.

VOLLMER, Helmut J. Interkulturelles Lernen – interkulturelles Kommunizieren: Vom Wissen zum sprachlichen Handeln. *In*: BAUSCH, Karl-Richard; CHRIST, Herbert; KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.). *bausch*: Arbeitspapiere der 14. Frühjahrkonferenz zur Erforschung des Fremdsprachunterrichts. Tübingen: Gunter Narr, 2003.

WRUCK, Virgínia Conde Moraes. *Übersetzen und Kulturelles Lernen*: eine Fallstudie zur Erforschung kulturbezogener Lernprozesse. 132 f. Dissertação (Mestrado bilateral em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba; Universität Leipzig, Leipzig, 2016. Disponível em: http://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/48549. Acesso em: 16 jul. 2020.

Comparando os idiomas alemão e português: identificação de semelhanças gramaticais no ensino de alemão como LE[1]

Tom Reipschläger

1 Introdução

No ensino de alemão como língua estrangeira (LE), tem ganhado importância nos últimos anos a orientação para o público-alvo e, consequentemente, a adaptação ao respectivo contexto. Uma das questões que têm sido abordadas nesse sentido é a necessidade de levar em consideração a primeira língua (L1) dos aprendizes ao se ensinar uma LE. Neste capítulo, propomos uma comparação entre categorias gramaticais do alemão e do português – este como L1 dos aprendizes no Brasil – com a finalidade de incentivar a discussão em sala de aula sobre algumas semelhanças entre ambos os idiomas. Para melhor realização didática e metodológica dos aspectos abordados, trataremos também de questões relevantes da didática de intercompreensão[2], como, por exemplo: o que é uma semelhança gramatical, como podemos utilizar os conhecimentos prévios do aluno, e em que medida certa imagem estereotípica prefixada de uma língua inibe a aprendizagem do aluno.

1 Este capítulo resume os aspectos centrais da dissertação de Reipschläger (2017), elaborada no âmbito do Mestrado Bilateral em Alemão como Língua Estrangeira entre a UFPR e a Universidade de Leipzig.

2 Entre os autores fundamentais para a discussão desse tema, citamos, e.g.: Britta Hufeisen; Franz-Josef Meißner; cf. também projetos fundamentais na área, como: EuroComGerm; EuroComRom.

2 Transferência, interferência e intercompreensão

A linguística contrastiva dispõe de alguns conceitos básicos concernentes ao aprendizado de idiomas, que consideramos úteis para nossa discussão. O primeiro deles é o de *transferência*, que, segundo Terence Odlin (1989), se refere à influência de uma língua que o aprendiz já domina sobre outra que venha a adquirir depois, independentemente das condições em que isso ocorra. De acordo com Doris Edelmann (1993, p. 348, citada por OLLIVIER; STRASSER, 2013, p. 51, tradução nossa[3]), a transferência acontece "quando um processo de aprendizagem anterior influencia uma aprendizagem posterior […]. Falamos em *transferência positiva* quando o aprendizado anterior facilita ou melhora a aprendizagem atual". Seguindo a mesma linha de raciocínio, podemos dizer que ocorre uma transferência negativa, ou "interferência" (DOYÉ, 2008, p. 38), quando a língua que já dominamos inibe ou dificulta o processo de aprendizagem de outra língua. Em nosso caso específico, é o português brasileiro como L1 que pode ocasionar tanto a transferência positiva quanto a negativa. A ocorrência de transferência positiva é também denominada *intercompreensão* (MICHEL, 2010, p. 34). Uma assim chamada *didática da intercompreensão* procura, enfim, tirar proveito da transferência positiva e transformá-la em um princípio de aprendizagem que poupa tempo e energia (SCHERFER, 2002).

No presente capítulo, abordamos casos de transferência positiva de categorias e elementos gramaticais (sintáticos e morfológicos) do português para o alemão. Embora a literatura especializada acerca da transferência sugira que esse processo acontece automaticamente na (sub)consciência do aprendiz, propomos que o professor encoraje a conscientização ativa de semelhanças linguísticas entre a L1 dos alunos e a LE, supondo que um acesso consciente a esse conhecimento linguístico possa ser benéfico para o processo de aprendizagem. Nesse sentido, entendemos o termo *transferência* como transferência positiva iniciada pelo professor.

3 Neste capítulo, todas as citações diretas extraídas de obras em língua estrangeira são traduções nossas, salvo menção em contrário.

3 Fatores relacionados ao aluno

Todo estudante de LE leva para a sala de aula conhecimentos prévios que devem ser considerados quando se procura pôr em prática um ensino que trate de modo comparativo a língua materna e a língua-alvo (neste caso, português e alemão, respectivamente) e também quando se pretende realizar de modo eficiente a didática da intercompreensão. Nos subcapítulos seguintes, vamos discutir brevemente cinco fatores importantes em relação à didática de intercompreensão: a orientação pelo público-alvo, o conhecimento prévio, a consciência linguística, assim como a psicotipologia e a influência de diferentes estilos de aprendizagem.

3.1 Orientação pelo público-alvo

De acordo com Ruth Bohunovsky (2011), o ensino de alemão como LE no contexto brasileiro não está suficientemente orientado pelas especificidades de seu público-alvo. Isso se evidencia, por exemplo, na predominância de livros didáticos produzidos e publicados em países de língua alemã. Por serem destinados aos aprendizes de alemão em nível mundial (BOHUNOVSKY, 2011), esses livros não podem, por motivos óbvios, levar em consideração a L1 dos aprendizes.

Podemos elucidar como o fato de ignorar o conhecimento linguístico pregresso dos alunos potencialmente gera dificuldades no aprendizado tomando o exemplo real de uma turma cujos aprendizes são de diferentes nacionalidades. Vejamos este relato de uma aluna de um curso de português como LE oferecido no Brasil:

> O tema da nossa aula era a voz passiva em português, em nível A2. Os participantes do curso tinham como L1 o alemão, o inglês, o norueguês e o francês. A professora procurou explicar em português o conceito e a função da voz passiva, o que levou aproximadamente meia hora. Um tanto quanto entediados, os aprendizes ouviram o seu monólogo, mas não se manifestaram, provavelmente para não a interromper. (REIPSCHLÄGER, 2017, p. 10)

A professora desse curso fala francês, espanhol e inglês, conforme havia anunciado no início do semestre, mas não aplicou nenhuma forma de abordagem contrastiva durante as aulas, ignorando que nas línguas maternas dos alunos também há voz passiva e seu funcionamento é semelhante àquele que se dá em língua portuguesa. Em nosso entender, estabelecer pontos

de contato entre a língua-alvo e as línguas maternas dos alunos poderia ter contribuído para que eles entendessem esse ponto da gramática de modo mais rápido e eficiente. Obviamente, não partimos da premissa de que seja possível estabelecer equivalências entre línguas (a não ser em alguns poucos casos excepcionais), de modo que determinada forma gramatical seja aplicável em duas línguas de modo 1:1. No caso aqui mencionado, a forma gramatical correta, a automatização da língua a ser adquirida, assim como os seus componentes socioculturais e o registro da voz passiva certamente teriam que ser aprendidos pelos alunos. No entanto, a conscientização de determinadas concordâncias mínimas (por exemplo, no que diz respeito à formação da estrutura analítica, em alemão temos o verbo *werden* + *Partizip II*, e em português, o verbo *ser* + particípio) poderiam ter facilitado o processo de aprendizagem desse fenômeno gramatical.

3.2 Conhecimento prévio

Referindo-se ao ensino de modo geral, David H. Jonassen e Barbara L. Grabowski (1993, citados por QUAST, 2011) estabelecem dois conceitos básicos de *conhecimento prévio* que nos parecem úteis também no contexto do ensino de uma LE. O primeiro consiste no "conhecimento necessário para facilitar a aquisição de informações novas" e é uma "condição vital para que o aprendiz saiba diferenciar as informações relevantes das irrelevantes" (JONASSEN; GRABOWSKI, 1993, citados por QUAST, 2011, p. 52). Desse modo, o *conhecimento prévio* cumpre uma função de orientação para integrar o conhecimento novo às estruturas de conhecimento preexistentes (HEINEN; JOHNSON, 1992, citados por QUAST, 2011, p. 52). O segundo conceito, de acordo com os referidos autores, define *conhecimento prévio* como

> o conhecimento total e as ações precedentes fornecidos pelo aprendiz e o ambiente de aprendizagem […]. Esse conhecimento é dinâmico, estando disponível e estruturando-se antes de efetuar-se uma tarefa de aprendizagem […]. É fator de influência decisiva para possibilitar a aprendizagem e a construção de experiências […]. (JONASSEN; GRABWOSKI, 1993, citados por QUAST, 2011, p. 52)

Ou seja, esses autores entendem o conhecimento prévio como o fator decisivo para a aprendizagem e para concretizar novas experiências.

Para a nossa discussão, voltada para o ambiente de aprendizagem de uma LE, o conhecimento prévio mais relevante é aquele que os estudantes possuem de sua L1, visto que esta é, no nosso entender, um construto rela-

tivamente robusto de conhecimento comum entre quase todos os membros de uma comunidade. Desse modo, uma explicação dada na L1 dos aprendizes acerca de determinado fenômeno gramatical pode provavelmente ser compreendida com mais facilidade pela turma. Mesmo assim, não devemos esquecer que nem todos os alunos conseguem acessar de modo ativo seu "léxico mental" e sua "gramática mental" ou refletir sobre determinadas questões linguísticas (HARDEN, 2006, p. 154), muito menos na fase inicial de aprendizagem de uma LE.

Por causa dessa possível dificuldade dos alunos para acessar ativa e completamente as duas áreas mentais mencionadas acima, partimos da premissa de que o trabalho ativo e explícito com semelhanças gramaticais pode favorecer a conscientização de certos tópicos de gramática, além de contribuir para uma percepção autônoma também no que tange a outros aspectos linguísticos durante o processo de aquisição da LE. Nesse sentido, Britta Hufeisen (2001) defende o "aproveitamento das semelhanças existentes [entre as línguas] e de possibilidades de transferência, bem como a utilização das estratégias e habilidades já adquiridas" (HUFEISEN, 2001, p. 316), ainda que "os efeitos colaterais inconvenientes e contraproducentes não possam ser evitados" (HUFEISEN, 2001, p. 316), já que representam "apenas uma parte do processo integral" (HUFEISEN, 2001, p. 316). Consequentemente, as transferências e analogias são, "no mínimo, igualmente produtivas" (HUFEISEN, 2001, p. 316) e podem auxiliar o processo de decodificação da língua estrangeira – em nosso caso, a alemã. Para que estratégias de uma abordagem contrastiva possam ser evocadas e desenvolvidas de modo satisfatório e para que o conhecimento prévio possa ser aplicado de modo eficaz, é preciso levar os alunos a desenvolverem consciência linguística.

3.3 Consciência linguística

O termo *consciência linguística* refere-se às "disposições cognitivas que permitem que se recorra ao conhecimento linguístico e/ou que são motivadas pelo saber e pelo conhecimento acerca do uso das línguas e das experiências linguísticas" (ANDRESEN; FUNKE, 2006, citados por BUDDE, 2012, p. 57). Com base nesse tipo de disposição cognitiva, por exemplo, é possível ativar certos conhecimentos sintáticos ou morfológicos e, a partir deles, corrigir certas locuções no momento em que são produzidas (ANDRESEN; FUNKE, 2006, citados por BUDDE, 2012).

Outro ganho que se pode ter com a expansão da consciência linguística é o estímulo da habilidade de refletir de modo autônomo sobre a

língua e sobre suas especificidades, o que aguça no aprendiz a sua capacidade de aplicar seu repertório de conhecimento linguístico ao uso da língua. Ao mesmo tempo, a ampliação da consciência linguística possibilita o aprofundamento da reflexão acerca do uso da língua. É justamente esse processo que gostaríamos de discutir e estimular em nossa análise.

Passemos agora aos fatores que influem positivamente no desenvolvimento da consciência linguística, entre os quais se destacam as experiências subjetivas do aluno, tanto no âmbito da psicotipologia quanto em outros que dizem respeito a diversos estilos de aprendizagem.

3.4 Psicotipologia

Partimos do pressuposto de que, mesmo que haja semelhanças objetivas entre fenômenos linguísticos de duas línguas, sua existência não necessariamente basta para que elas sejam percebidas pelos alunos. A propósito, há diferenças entre modos subjetivos de percepção e de decodificação de uma língua (MEISSNER, 2016; MIßLER, 1999). Atendo-se ao estudo de tais diferenças, Eric Kellermann (1983) desenvolveu o conceito de *psicotipologia*, que se refere às categorizações subjetivas das relações entre línguas. Segundo ele, apenas as semelhanças que são percebidas pelo estudante tornam-se de fato relevantes no seu processo de aprendizagem de LE (MIßLER, 1999, p. 23). Tal conceito é assim resumido por Odlin (1989, p. 142): "em alguns casos, a avaliação que um aprendiz faz da distância [entre duas línguas] vai muito além de uma mensuração objetiva […]. A distância entre as línguas está, em última instância, no olhar do observador".

Dessa forma, já que, conforme vimos no item 3.2, o conhecimento prévio em relação a línguas e o repertório de conhecimentos gerais que o estudante de uma língua estrangeira traz consigo e podem ser acessados, é possível estimulá-lo a aguçar a percepção subjetiva das semelhanças entre duas línguas, aproximando-as. Com isso, no caso do ensino de língua alemã, que é o nosso enfoque, pode-se não só atenuar a ideia de que o alemão seria uma língua distante e, por isso, difícil de aprender (BOHUNOVSKY, 2005), como também diminuir possíveis inibições para realizar comparações entre determinados fenômenos linguísticos. De acordo com Hufeisen (2001), o incentivo à capacidade dos alunos de trazer para seu processo de aprendizagem de uma língua estrangeira seus conhecimentos de outros idiomas surte um efeito bastante encorajador e positivo para seu aprendizado.

3.5 A influência de diferentes estilos de aprendizagem

Além da psicotipologia, outro componente subjetivo relevante na aquisição de uma LE é o *estilo de aprendizagem*. Esse conceito se refere às preferências metodológicas subjetivas no processo de aprendizado de uma língua. Visto que afeta as estratégicas aplicadas pelo aprendiz (AGUADO, 2016), é preciso levar em consideração sua compatibilidade com o método de intercompreensão.

De modo geral, segundo M. Reid, um *estilo de aprendizagem* diz respeito a uma "preferência individual relativamente estável, com especificidades relativas à situação, ao conteúdo e à tarefa, e que é de relevância para a percepção, a compreensão, a execução e a conservação de novas informações" (REID, 1995, citada por AGUADO, 2016, p. 262).

Não existem diferenças entre os diversos estilos de aprendizagem no que tange ao seu potencial de sucesso. Porém, os autores que se voltam para a investigação desse tema podem chegar a diferentes classificações e quantidades desses aspectos (AGUADO, 2016). Veremos aqui dois "pares de estilos de aprendizagem" (AGUADO, 2016), com fins elucidativos.

O primeiro par se refere à dicotomia entre "global" e "analítico". Enquanto aprendizes "globais" registram, num primeiro momento, o contexto completo, para, em seguida, deduzir informações e diversos conteúdos, além de evidenciar uma orientação pela comunicação e pelo grupo, os aprendizes "analíticos" tendem a uma progressão mais cognitiva e sistemática. Eles se concentram em alguns detalhes e em questões formais (AGUADO, 2016) e são, na busca por um melhor aproveitamento da intercompreensão, o público-alvo ideal.

O segundo par corresponde à extroversão e à introversão (EYSENECK; EYSENECK, 1964, citados por AGUADO, 2016). Geralmente, pessoas do tipo extrovertido reagem de modo espontâneo, mostram maior disposição para assumir riscos e para aceitar resultados menos exatos. Já as pessoas mais sistemáticas e concentradas atingem resultados mais precisos e pertencem ao tipo introvertido. Num sentido social, os primeiros são mais flexíveis e aptos à comunicação, fato que se reflete de modo positivo na sua habilidade de produção oral. Os introvertidos atribuem maior importância a âmbitos do conhecimento para cuja construção não é preciso contato com outras pessoas (AGUADO, 2016).

Com base nessa breve descrição, podemos concluir que alunos introvertidos tendem a obter melhor resultado com o método da intercom-

preensão, já que este se fundamenta em comparações sistemáticas e bem definidas entre a primeira e a segunda língua.

4 "Semelhança gramatical": uma tentativa de definição

Depois de tratar dos principais aspectos relativos aos modos de aprendizado dos alunos, passamos a definir o que se entende por *semelhança gramatical*. Como mencionamos no item 3.2, a comparação entre línguas nem sempre se baseia em fatos objetivos nem em uma terminologia uniforme. O contraponto entre a determinação de um sistema terminológico e a comparação de línguas é que alguns fenômenos poderiam ser super ou subvalorizados, já que um sistema external (e.g. os termos da gramática latina que ainda se usa para descrever o alemão) não reflete perfeitamente a relação que se verifica entre os fenômenos que ocorrem em um par de línguas, ou seja, para cada par de línguas a se comparar deveriam ser criadas categorias novas.

Tal sistema terminológico aplicado à comparação entre línguas seria, de acordo com Theo Harden (2006, p. 59), é um "*tertium comparationis*", isto é, alguma característica (mesmo que mínima) de que os dois fenômenos compartilham. Isso nem sempre é fácil, pois, por enquanto, não existem categorias comparativas totalmente aceitas pela comunidade científica. O termo e*quivalência*, frequentemente usado nesse contexto, implica a problemática de que "obviamente, só podem existir aproximações" (HARDEN, 2006, p. 69). Segundo Bettina Mißler (1999), nos casos em que supostas equivalências formais e funcionais coincidem, o efeito no processo de aprendizagem ganha um impacto maior. A autora ainda afirma que qualquer equivalência se encontra numa escala do tipo "muito parecido – bastante parecido – neutro – bastante diferente – muito diferente" (MIßLER, 1999, p. 23-24).

Se é assim, qualquer forma de equivalência só pode ser percebida pelo aprendiz de modo subjetivo. Nesse sentido, a argumentação de Harden (2006) ainda reforça a ideia de que os aprendizes deveriam ocupar-se mais do processo comparativo e da reflexão consciente sobre as diferenças e semelhanças entre as línguas que de obter um resultado definitivo. E o foco durante esse processo de comparação não deve estar em conceitos como "certo" ou "errado"; pelo contrário, o objetivo deve ser a obtenção de um resultado aceitável e adequado para cada pessoa (HARDEN, 2006). O método, portanto, não garante sucesso, e os resultados da análise comparativa devem ser entendidos como uma oferta suscetível de verificação quanto à sua utilidade. A terminologia que sugerimos para a análise orienta-se pelas catego-

rias gramaticais usadas nos livros didáticos e baseadas nos termos da gramática latina, pois entendemos que esse aparelho terminológico garante a maior aplicabilidade num cotejo entre as duas línguas em questão. O emprego dessa terminologia não deveria, no entanto, suprimir a comparação de elementos gramaticais de natureza divergente. Por exemplo, a conjugação de um verbo em português não deve necessariamente ser comparada apenas à conjugação verbal em alemão: pode-se fazer analogia com outro fenômeno (como o advérbio, por exemplo) que potencialmente equivalha a um aspecto do tempo verbal e/ou da conjugação em estudo. Seria possível, por exemplo, aproximar "*ich arbeite gerade*" de "estou trabalhando"; ou ainda mostrar que as formas da 1.ª e da 3.ª pessoas dos verbos modais no "presente do indicativo" (*Präsens Indikativ*) em alemão teriam relação com as respectivas formas de qualquer verbo no imperfeito em português: "*ich will*, *er will*" e "eu vendia, ele vendia". Comparações dessa natureza poderiam levar à criação de novas categorias para uma gramática comparativa entre duas línguas, como já mencionado no início deste capítulo. A seguir, apresentamos alguns exemplos nesse sentido.

5 Exemplos, discussão e aplicação

Os exemplos a seguir ilustram aspectos das categorias verbal, pronominal e deverbal, para fornecer análises de facetas gramaticais diversas.

5.1 Verbos com mudança vocálica no presente

Uma parte integrante e frequente da língua alemã são os verbos cuja vogal radical se modifica na 2.ª e na 3.ª pessoas. Por causa de sua frequência, serão discutidos neste capítulo.

QUADRO 1 – VERBOS COM MUDANÇA VOCÁLICA NO PRESENTE DO INDICATIVO

Infinitivo / **Pronome**	**a → ä** ***fahren***	**e → ie** ***lesen***	**e → i** ***treffen***	**au → äu** ***laufen***	**e → i** **prevenir**
ich	*fahre*	*lese*	*treffe*	*laufe*	previno
du	*fährst*	*liest*	*triffst*	*läufst*	prevines
er/sie/es/man	*fährt*	*liest*	*trifft*	*läuft*	previne
wir	*fahren*	*lesen*	*treffen*	*laufen*	prevenimos
ihr	*fahrt*	*lest*	*trefft*	*lauft*	(prevenis)
sie/Sie	*fahren*	*lesen*	*treffen*	*laufen*	previnem

O fenômeno representado no Quadro 1 refere-se à mudança vocálica no radical de certos grupos de verbos em alemão na 2.ª e na 3.ª pessoas do

"presente do indicativo" (*Präsens Indikativ*). De modo semelhante ao que ocorre em alemão, em português também há grupos de verbos cujos radicais sofrem mudança vocálica no presente do indicativo, entre os quais selecionamos uma conjugação exemplar. Em alemão, esse fenômeno se verifica sobretudo nos grupos de verbos cujas vogais radicais se modificam de "*e* → *ie*" e "*e* → *i*" (ver Quadro 1). Essa variação no radical pode ser relacionada à que se dá no verbo *prevenir*, em português, na 1ª, 2ª e 3ª pessoas do singular e na 3ª pessoa do plural. Seria necessário alertar o aprendiz de alemão como LE de que tal modificação se aplica apenas à 2.ª e à 3.ª pessoas do singular em alemão. No caso dos dois grupos com a mudança <i(e)>, ocorre também uma alteração da qualidade das vogais: <i> curto [ɪ] *versus* <ie> longo [i:]. Essa diferença é relevante na produção oral e não ocorre em todos os verbos com <e> no radical (*e.g. reden – du redest – er redet*). Desse modo, seria possível introduzir uma nova terminologia (para uso apenas no contexto da turma), que se referisse a esse grupo de verbos, denominando-os, por exemplo, "prevenir-*Verben*" ou "previne-*Verben*". Tal denominação, estabelecida ao primeiro contato sistemático dos aprendizes com esse grupo de verbos e sua forma de conjugação, pode contribuir para oferecer uma associação autônoma por parte do aluno, sem ajuda continuada do professor, possibilitando assim que se estabeleça uma ligação confiável com a L1 e, ao mesmo tempo, que se evite uma generalização inadequada. Ao criar um vínculo com um fenômeno gramatical da L1, os aprendizes têm a possibilidade de lembrar-se da conjugação em língua portuguesa para, assim, orientar-se por ela ao usar esses verbos em alemão.

Quanto ao aspecto semântico, o significado do verbo *prevenir* [*warnen*] oferece a oportunidade de implementar um "alerta", uma forma de prevenção ou lembrete acerca dos "prevenir-*Verben*", chamando assim a atenção para esses verbos.

Os grupos "*a* → *ä*" e "*au* → *äu*" também podem, em princípio, ser relacionados ao termo "prevenir-*Verben*", para que o aluno se lembre da ocorrência de mudança vocálica; mas corre-se aqui o risco de executar uma epêntese de <i> errada ou de substituir a vogal radical <a> ou <au> por <i>. Cabe ao docente avaliar em quais casos a aplicação desse princípio pode ser útil e benéfica para a aprendizagem.

5.2 Os verbos modais *können*, *müssen* e *wollen*

Outro aspeto frequente no uso de alemão são os verbos modais. Como essa categoria também existe em português, vamos discuti-la neste capítulo.

QUADRO 2 – VERBOS MODAIS EM ALEMÃO EM COMPARAÇÃO COM O VERBO "VENDER"

Infinitivo / **Pronome**	*wollen*	*müssen*	*können*	vender
ich	*will*	*muss*	*kann*	vend-ia
du	*willst*	*musst*	*kannst*	vend-ias
er / sie / es	*will*	*muss*	*kann*	vend-ia
wir	*wollen*	*müssen*	*können*	vend-íamos
ihr	*wollt*	*müsst*	*könnt*	(vend-íeis)
sie	*wollen*	*müssen*	*können*	vend-iam

Verbos modais existem tanto em língua alemã quanto em língua portuguesa. Os verbos alemães *müssen*, *wollen* e *können*, por um lado, apresentam equivalentes em língua portuguesa amplamente aplicáveis no presente do indicativo (*müssen* = "ter que", "dever"; *wollen* = "querer"; *können* = "poder", "saber"); por outro lado, mostram divergências quanto a outros tempos verbais que, em português, frequentemente possuem usos pragmáticos distintos daqueles do alemão. Por essa razão, não nos aprofundaremos aqui nos aspectos semânticos e pragmáticos desses verbos.[4]

Além das semelhanças em nível semântico, esses verbos têm paralelos também nas suas formas conjugadas na 1ª e na 3ª pessoas do singular. Em alemão, tais verbos apresentam a mesma forma na 1ª e na 3ª pessoas no "presente do indicativo" (*Präsens Indikativ*): *ich will – er will*. Em português, esse mesmo fenômeno aparece, por exemplo, no pretérito imperfeito do indicativo: eu vendia – ele vendia (ver Quadro 2), em comparação a verbos que diferem na 1ª e na 3ª pessoa do singular (Ich sprech<u>e</u> – er sprich<u>t</u>; Eu fal<u>o</u> – ele fal<u>a</u>). Em alemão, no "pretérito do indicativo" (*Präteritum Indikativ*), temos o mesmo fenômeno: *ich wollte – er wollte,* eu queria/quis – ele queria/quis). Desse modo, o aluno pode orientar-se pela conjugação portuguesa para melhor lembrar que a 1ª e a 3ª pessoa dos verbos modais no presente, assim como no pretérito simples, tem a mesma forma/a mesma desinência também em alemão.

Além do mais, embora nenhum dos verbos modais caiba exatamente em um dos padrões abordados no item 5.1, o verbo *wollen* também apresenta a mudança vocálica para <i> (*w<u>i</u>ll-w<u>i</u>llst-w<u>i</u>ll*), como o grupo de verbos cujo radical passa pela modificação de <e → i>, a qual pode ser comparada à que ocorre em língua portuguesa no verbo *prevenir*, sendo portanto possível propor, como vimos, a classificação "prevenir-*Verb*".

4 Para uma leitura mais aprofundada sobre esse tema, sugerimos Hundertmark-Santos (2014, p. 241-246).

5.3 O pronome *man*

O fenômeno a ser explicado neste item é o pronome indefinido *man*, usado para indicar uma afirmação genérica ou um grupo indefinido de pessoas. O uso semântico desse pronome é análogo ao do pronome *se*, em língua portuguesa. Ainda que Maria T. Hundertmark-Santos defina "se" como um pronome reflexivo ligado ao verbo e ao objeto direto (HUNDERTMARK-SANTOS, 2014, p. 104), sua função pode ser comparada com a do *man* alemão.

(1) Às vezes, fala-se demais.	*Manchmal spricht man zu viel.*
(2) Já não se usam casacos de pele.	*Man trägt keine Pelzmantel mehr.*
(3) Daqui, veem-se os barcos dos pescadores no mar.	*Von hier aus sieht man die Boote der Fischer auf dem Meer.*

FONTE: Hundertmark-Santos (2014, p. 104).

Como mostram os três exemplos acima, *man* e *se* podem ser usados em contextos parecidos. Além disso, no português brasileiro oral, pronomes pessoais e reflexivos são majoritariamente realizados numa posição anterior ao verbo (*e.g. Às vezes, fala-se demais.* → *Às vezes se fala demais.*)[5]. Essa analogia pode ser feita no ensino de alemão e contribuir para a compreensão de *man* como pronome e sujeito independente, sempre usado com a 3ª pessoa no singular dos verbos. Em português, a conjugação do verbo regula-se pelo singular ou pelo plural do objeto direto (*e.g.* "*Daqui se veem os barcos*"... → "*Von hier aus sieht man die Boote*"...). Podemos entender que a língua alemã, nesse caso, segue uma lógica mais simples, pois *man* sempre é seguido de um verbo conjugado na 3ª pessoa do singular.

5.4 Os pronomes pessoais no *Akkusativ*

Os casos são um tema gramatical integral da língua alemã e geralmente constituem um obstáculo para os alunos. Por isso, seria aconselhável procurar semelhanças para essa categoria.

5 O exemplo partiu de frase em língua portuguesa extraída de Perini (2010, p. 117-118).

QUADRO 3 – PRONOMES PESSOAIS NO *NOMINATIV* E NO *AKKUSATIV*, EM ALEMÃO; E PRONOMES PESSOAIS RETOS E OBLÍQUOS, EM PORTUGUÊS

Nominativ	**Akkusativ**	**Retos**	**Oblíquos**
ich	*mich*	eu	me
du	*dich*	tu / você	te / você
er	*ihn*	ele	o
sie	*sie*	ela	a
es	*es*		
wir	*uns*	nós	nos
ihr	*euch*	(vos) / vocês	(vos) / vocês
sie	*sie*	eles / elas	os / as

FONTE: Adaptado de Hundertmark-Santos (2014, p. 86).

Em português, o complemento direto, cuja função poderia corresponder ao *Akkusativ* do alemão, não contém marcas indicativas de sua função gramatical. Existem, no entanto, pronomes pessoais no caso oblíquo, cuja função gramatical é semelhante à do acusativo, de modo que o conceito de "caso" é rudimentarmente conhecido pelos falantes de português:

(1) *Ich sehe dich* – Eu *te* vejo.

(2) *Der Mann sieht den Hund* – O homem vê o cão.

Em "(1)", fica visível a alteração do termo, comparável ao que acontece na declinação em alemão (*du* → *dich*; tu → te), ou seja, temos uma diferença notável entre as duas formas do pronome. Essa diferença não é marcada no exemplo "(2)" com um substantivo (*der Hund* → *den Hund*; o cão → o cão). Assim como ocorre, em português, com os pronomes na função de sujeito e de objeto direto, no caso do alemão, os artigos (in)definidos de todos os substantivos masculinos (ein Hund → ein*en* Hund; der Hund → de*n* Hund) assumem uma forma diferente quando aparecem no *Akkusativ*. No contexto do ensino de alemão como LE, as consoantes iniciais <m-> e <d->/<t-> nas 1ª e 2ª pessoas do *Akkusativ* podem servir como um lembrete para as formas corretas em alemão (*mich* → me, *dich* → te), embora não possamos nos esquecer, obviamente, da diferença de pronúncia entre [d] e [t].

Em relação ao tema dos casos e desinências, uns autores propuseram ideias no âmbito do ensino. A germanista Heide Wegener (1995) constata que "o problema real" não seria "o aspecto conceitual dessas categorias" (ou seja, as funções de caso, de número e gênero), mas "sua realização por meio dos morfemas de flexão" (WEGENER, 1995, p. 179). A autora complementa ainda que os estudantes de alemão como LE costumam aprender rapidamente as funções pragmáticas dos casos, porém demoram para conseguir fazer as

adequações necessárias no uso da marcação morfológica. Isso significa que pode acontecer de eles aprenderem morfemas de casos, independentemente de suas funções. Sobre a introdução ao sistema de casos nas aulas de alemão como LE, Kristof Baten (2013) defende que antes de ensinar-se a marcação do *Akkusativ* seja ensinada a marcação do *Dativ* e propõe, de acordo com Wegener (1989, citada por BATEN, 2013), que se inicie o estudo desse caso nas frases preposicionais de lugar, pois estas são as que ocorrem com maior frequência. Outras sugestões de Wegener referidas por Baten são: integrar o ensino dos pronomes pessoais no currículo o mais cedo possível, pois eles indicam um grau insignificante de homonímia; e começar pelas formas masculinas ao ensinar-se a função dos casos, já que estes apresentam formas inequívocas dentro do sistema de declinação (*der-den-dem-des*) (WEGENER, 1995, citada por BATEN, 2013).

Outro defensor da introdução dos pronomes pessoais em nível iniciante no ensino de alemão como LE (nesse caso, para falantes de holandês como L1) é Erik Kwakernaak (2002), que entende serem justamente os pronomes a classe de palavras mais adequada para uma primeira aproximação com o fenômeno dos casos em alemão, já que, em holandês, também se faz a distinção entre as formas pronominais no *Nominativ* e no *Akkusativ*, o que poderia estimular a compreensão desse aspecto no aprendizado da língua (KWAKERNAAK, 2002). Isso nos permite concluir que traçar paralelos e analogias entre o alemão e o português também pode ser benéfico.

5.5 *zum* + substantivo (derivação deverbal)

O uso da preposição *zu* com a função de expressar uma finalidade ou um objetivo também pode encontrar correspondência em português. Vejamos estes exemplos:

(1) Preciso de um café para levar	*Ich brauche einen Kaffee zum Mitnehmen.*
(2) Isso é um enfeite, não é algo para comer.	*Das ist Dekoration, es ist nichts zum Essen.*

Temos, em alemão, a contração da preposição *zu* com o artigo *dem*, resultando em *zum*, o que, nos exemplos dados, não ocorre em português. Mas, assim como em alemão, em português a preposição *para* é, nas frases "(1)" e "(2)", seguida de um verbo no infinitivo (*e.g.* "para levar" = *zum Mitnehmen*; "para comer" = *zum Essen*). Os dois exemplos são unidades fixas e indeclináveis que, em alemão, aparecem substantivadas (o que é ortograficamente indicado pela maiúscula: *Mitnehmen*), mas não diferem de um verbo no seu valor semântico. O termo *zum* é utilizado sempre dessa forma diante

de um verbo substantivado e, apesar da necessidade de conhecer-se o artigo e a forma correta do *Dativ*, não deveria haver dificuldades adicionais ao aprendiz brasileiro no caso de uma transferência positiva da preposição *para* ao alemão. Caso se trate de um complemento facultativo em forma de atributo preposicional em alemão (*e.g. zum Lesen von Zeitungen* = "para ler jornais"), adiciona-se um objeto (in)direto (que depende do verbo, pois há verbos que precisam de uma preposição) em português, porque o infinitivo age como um verbo na frase e pode reger complementos. Em alemão, contudo, é preciso o uso da preposição *von,* visto que as estruturas deverbais são parecidas nas suas formas (exceto pelo <l> maiúsculo) e nas suas funções com o verbo – *lesen* (verbo) e *Lesen* (substantivo) –, mas diferem na função sintática.

5.6 *etwas/nichts* + substantivo (derivação adjetiva)

Os pronomes indefinidos *etwas* e *nichts*, que se referem a objetos indefinidos, possuem termos correspondentes em termos de equivalência funcional em português. Observemos estes exemplos:

(1) Vamos comprar algo pequeno para ela.	*Lass uns etwas Kleines für sie kaufen.*
(2) Não quero nada doce.	*Ich will nichts Süßes.*

Nos exemplos "(1)" e "(2)", vemos que, em português, utilizamos os termos "algo" e "nada" de um modo bastante semelhante ao uso de *etwas* e *nichts*, em alemão. Cabe assinalar nesses exemplos uma diferença importante entre os idiomas em nível morfológico: em alemão, o adjetivo substantivado é marcado pelo gênero neutro e pode ser declinado (por exemplo: *Ich will nichts Süßes* – Não quero nada doce). Em português, existe uma dupla negação com *não* nos casos em que *nada* está posicionado após o verbo. Um exemplo:

(3) *Não compramos nada barato.* *Wir kaufen nichts Billiges.*

Para evitar que os aprendizes façam uma transferência dessa dupla negação para o alemão, é preciso avisá-los de antemão que, nessa língua, isso não ocorre e que o termo correspondente a *não* (*nicht*) precisa ser omitido em frases como a do exemplo "(3)". Em alemão, a dupla negação também deve ser evitada em frases que contêm *kein*. A tradução mais próxima para tal termo em língua portuguesa, nesse contexto frasal, seria "nenhum", que, em geral, quando colocado após o verbo, também exige que se faça uma dupla negação.

6 O papel do professor

Depois de termos esclarecido o método da intercompreensão e os fatores relacionados ao aprendiz, e após havermos ilustrado nossa discussão com alguns exemplos, exporemos uma breve reflexão sobre o papel do professor no âmbito da didática de intercompreensão.

Em primeiro lugar, cabe destacar a importância da autonomia do professor em relação ao uso de livros didáticos em sala de aula e à progressão de conteúdos que eles predeterminam. Segundo Dörthe Uphoff (2006), são justamente os livros didáticos os materiais que mais inibem os professores de tornarem-se mais independentes em relação aos conteúdos e progressões preestabelecidos e de aplicarem seus próprios princípios e estratégias didáticas. Uma linha de argumentação semelhante é desenvolvida por Michael Koenig (2001), que ressalta que tais livros deveriam ser apenas um entre os muitos recursos no ensino de uma LE. De acordo com esses teóricos, é necessário que os professores compreendam e interpretem de modo apropriado e autônomo o material de ensino para, a partir disso, lançar mão de modelos inovadores em sua prática de ensino (KOENIG, 2001). Como condição imprescindível para a atuação em aula com certa autonomia em relação ao livro didático, Wai Meng Chan (2001, p. 236) propõe que o professor adote "uma postura positiva para a inovação e [tenha] os conhecimentos necessários em termos metodológico-didáticos para a realização dessa inovação […], [os quais ele] adquire ao longo de sua atividade de ensino ou durante sua formação". No que tange à didática da intercompreensão, seria importante os docentes estarem familiarizados com os instrumentos linguísticos, para que saibam identificar equivalências entre a L1 e a LE de modo independente e autônomo.

Ainda no que se refere ao papel dos professores de LE em sala de aula, Meng Chan acrescenta que a habilidade reflexiva constitui um fundamento essencial para a implementação de novos métodos, pois é essa habilidade que permite aos docentes "questionar e rever o próprio conhecimento subjetivo" (MENG CHAN, 2001, p. 241). Nesse sentido, é preciso ter um nível de metacognição suficientemente alto para que os processos de autoanálise, autovigilância e autoavaliação possam ser iniciados (MENG CHAN, 2001). Conforme aquele autor, os professores deveriam entender sua profissão como um processo de "contínua aprendizagem" (MENG CHAN, 2001, p. 243), buscando sua autonomia didática por meio de uma formação continuada. Quanto às sugestões metodológicas e didáticas apresentadas neste capí-

tulo, Meng Chan defende, sobretudo, a prontidão do professor para adquirir conhecimentos de linguística contrastiva com relação às línguas com os quais esteja trabalhando. Uma gramática contrastiva e/ou o diálogo constante com falantes nativos da LE podem ser ferramentas bastante úteis nesse processo. Ou seja, é importante que os professores tenham consciência de que seus conhecimentos sobre didática e metodologia, talvez adquiridos durante um curso acadêmico de licenciatura, são limitados. Porém, sua formação certamente lhes terá fornecido os instrumentos necessários para continuar informando-se a respeito de métodos e abordagens inovadoras. No que diz respeito ao método de intercompreensão, cabe aos professores conhecer os princípios linguísticos para realizar comparações entre línguas de modo autônomo, sem necessariamente falar a L1 dos aprendizes.

Considerações finais

Como pudemos verificar por meio dos exemplos apresentados, é possível identificar uma base abrangente de semelhanças entre o português e o alemão, que pode ser usada para estimular a transferência no processo de aprendizagem de alemão como LE. Para quase todas as categorias do alemão que mencionamos aqui, existem categorias semelhantes em português. Como os alunos, com frequência, não as acessam direta e conscientemente, seria, ao nosso entender, tarefa do professor iniciar e estimular a transferência ativa, nos termos que apresentamos.

Além de fatores que dizem respeito à individualidade do aprendiz e que devem ser considerados ao aplicar-se o método de intercompreensão, seria desejável os professores disporem dos instrumentos linguísticos necessários para saber aplicar os resultados de comparações entre as línguas, por exemplo, na preparação de suas aulas. É preciso lembrar ainda que o método apresentado estimula explicitamente a consciência linguística e torna o aprendiz apto a fazer, por si próprio, comparações de determinado material linguístico em duas línguas.

Sendo assim, é nosso intuito contribuir para incentivar os professores a ceder mais espaço para comparações entre línguas em sala de aula. Neste capítulo, apresentamos apenas parte da discussão desenvolvida por Reipschläger (2017) em sua dissertação de mestrado. A(s) língua(s) já falada(s) pelos aprendizes quando iniciam um processo de aprendizagem de uma LE representa(m) um pré-conhecimento de enorme valor, e ignorá-la(s) seria, sem dúvida, uma perda, sobretudo quando buscamos um ensino individualizado de

línguas, orientado pelas especificidades do nosso público-alvo, em vez de uma aplicação direta daquilo que consta nos livros didáticos.

Referências

AGUADO, Karin. Lernstile. *In*: BURWITZ-MELZER, Eva *et al*. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2016. S. 262-266.

BATEN, Kristof. *The Acquisition of the German Case System by Foreign Language Learners*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2013.

BOHUNOVSKY, Ruth. *Ensinar alemão no Brasil*: contextos e conteúdos. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

_____. Zielgruppenspezifische und „offene" Lehrwerke: Alternativen zwischen „mit" und „ohne" Lehrwerk. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE PROFESSORES DE ALEMÃO, 6., 2006, São Paulo. Anais… São Paulo: Abrapa, 2006. Disponível em: http://www.abrapa.org.br/cd/pdfs/Bolognini-Carmen-DRS8-Podiumsdiskussion-Lehrwerke.pdf. Acesso em: 15 dez. 2019.

_____. Imagens de uma língua: reflexões sobre o ensino de alemão como língua estrangeira no Brasil. *Pandaemonium Germanicum*, n. 9, p. 327-344, 2005. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/pg/article/view/73942. Acesso em: 15 dez. 2019.

BUDDE, Monika. *Über Sprache reflektieren*: Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen. Deutsch als Zweitsprache; Fernstudieneinheit 2. Kassel: Kassel University Press: Institut zur Weiterbildung in Deutsch als Fremdsprache an der Universität Kassel (IWD), 2012. Disponível em: http://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-86219-260-1.volltext.frei.pdf. Acesso em: 15 dez. 2019.

DOYÉ, Peter. *Interkulturelles und mehrsprachiges Lehren und Lernen*: Zwölf Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr, 2008.

HARDEN, Theo. *Angewandte Linguistik und Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 2006.

HUFEISEN, Britta. Deutsch als zweite und weitere Fremdsprache: Brauchen wir dafür eigene Lehrwerke? *In*: FUNK, Hermann; KOENIG, Michael (Hrsg.). *Kommunikative Fremdsprachendidaktik*: Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag. München: Iudicium, 2001.

HUNDERTMARK-SANTOS, Maria Teresa. *Portugiesische Grammatik*. Berlin: De Gruyter, 2014.

KELLERMAN, Eric. Now You See It, Now You Don't. *In*: GASS, Susan M.; SELINKER, Larry. *Language Transfer in Language Learning*. Massachusetts: Newbury House Publishers, 1993. p. 112-134.

KOENIG, Michael. Von der Lehrwerk- zur Unterrichtsebene. *In*: FUNK, Hermann; KOENIG, Michael (Hrsg.). *Kommunikative Fremdsprachendidaktik*: Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag. München: Iudicium, 2001.

KWAKERNAAK, Erik. Nicht alles für die Katz: Kasusmarkierung und Erwerbssequenzen im DaF-Unterricht. *Deutsch als Fremdsprache: Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*, Band 39, N. 3, S. 156-166, 2002.

MICHEL, Andreas. Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Interkomprehension und Interferenz. *In*: VELDRE-GERNER, Georgia; THIELE, Sylvia (Hrsg.). *Sprachvergleich und Sprachdidaktik*. Stuttgart: Ibidem-Verlag, 2010. p. 31-50.

MEISSNER, Franz-Joseph. Interkomprehension. *In*: BURWITZ-MELZER, Eva *et al*. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2016. S. 234-239.

MENG CHAN, Wai. Lehrerreflexion, Metakognition und curriculare Innovation. *In*: FUNK, Hermann; KOENIG, Michael (Hrsg.). *Kommunikative Fremdsprachendidaktik*: Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag. München: Iudicium, 2001.

MIßLER, Bettina. *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien*: Eine empirische Untersuchung. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 1999.

ODLIN, Terence. *Language Transfer*: Cross-Linguistic Influence in Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

OLLIVIER, Christian; STRASSER, Margareta. *Interkomprehension in Theorie und Praxis*. Wien: Praesens, 2013.

PERINI, Mário A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

QUAST, Ulrike. *Lernermerkmale, Lernertypen, Lernverhalten*: Aspekte der differentiellen Lernpsychologie für Lehrende und Lernende. Herausgegeben von Evelin Witruk. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2011. (Beiträge zur Pädagogischen und Rehabilitationspsychologie, Band 2).

REIPSCHLÄGER, Tom. *Deutsch-Portugiesisch kontrastiv*: Grammatische Ähnlichkeiten für den Fremdsprachenunterricht – Interkomprehension für Brasilianische Lerner des Deutschen auf dem A1- und A2-Niveau anhand einer Kursbuchprogression. 130 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: http://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/52649. Acesso em: 15 dez. 2019.

SCHERFER, Peter. Was ist und wie erlernt man Interkomprehension? *In*: KISCHELL, Gerhard (Hrsg.). *EuroCom*. Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Aachen: Shaker, 2002. p. 82-96.

UPHOFF, Dörthe. Lehrwerke und Lehrerautonomie. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE PROFESSORES DE ALEMÃO, 6., 2006, São Paulo. *Anais*… São Paulo: Abrapa, 2006. Disponível em: http://www.abrapa.org.br/cd/pdfs/Bolognini-Carmen-DRS8-Podiumsdiskussion-Lehrwerke.pdf. Acesso em: 15 dez. 2019.

WEGENER, Heide. *Die Nominalflexion des Deutschen*: verstanden als Lerngegenstand. Berlin: De Gruyter, 1995. (Reihe Germanistische Linguistik, Band 151).

Anúncios de cosméticos e de produtos de higiene na Alemanha e no Brasil: uma análise de linguística comparada

Elisabeth Maier

1 Introdução

A beleza sempre desempenhou um papel central na cultura ocidental. Seja com regimes alimentares, seja com cremes, *make-up*, moda ou exercícios físicos, tentamos manter nosso corpo "em forma" e aproximá-lo do ideal de beleza que domina no mundo atual. A indústria sabe tirar proveito disso e vem oferecendo uma lista cada vez mais longa de novos produtos que, por meio de anúncios publicitários, nos são apresentados como garantia para tornar-nos mais belos e atraentes. Neste capítulo, que exibe resultados de uma pesquisa realizada em nível de mestrado (MAIER, 2011), mostramos, de modo comparativo, como esse tipo de publicidade funciona na Alemanha e no Brasil.

Partimos da premissa de que a publicidade é interessante tanto do ponto de vista linguístico quanto cultural e, portanto, também concerne à didática do ensino de línguas. O ensino de uma língua estrangeira orientado para e pela autenticidade linguística deve basear-se em gêneros textuais que, de fato, encontramos em nosso dia a dia. Textos publicitários são um gênero bastante heterogêneo e, por isso, oferecem a possibilidade de tematizar em sala de aula recursos linguísticos de diversos tipos, assim como suas funções no âmbito da própria propaganda. Ao mesmo tempo, proporcionam a oportunidade de abordar o uso criativo da língua no mundo da propaganda. Além disso, esse gênero textual permite tratar de aspectos culturais no âmbito de ensino de uma língua estrangeira.

2 Anúncios na Alemanha e no Brasil

A publicidade tem grande relevância nas sociedades da Alemanha e do Brasil. De acordo com Joanna Golonka (2009, p. 46), a homogeneização da oferta de produtos tem causado um aumento na pressão que recai sobre a propaganda. O objetivo principal da propaganda já não é apenas a venda de um produto, mas envolve também o posicionamento de sua marca. Nesse cenário, as conotações e associações sugeridas pela propaganda são de cunho fortemente cultural (JANICH, 2010, p. 284). Esse fator pode ajudar-nos a entender o motivo pelo qual, apesar da globalização, a maioria das empresas internacionais opta por fazer adaptações culturais de suas campanhas conforme o país onde as exibe, ajustando-as ao respectivo contexto – por exemplo, variando a quantidade e as características das imagens reproduzidas em seus anúncios.

A partir disso, levantamos a hipótese de que uma análise de anúncios publicitários nos ajudaria a entender a cultura na qual eles são lançados. É possível interpretar a relação entre anúncios e certas tendências da sociedade, porém devemos ter cautela antes de chegar a afirmações mais abrangentes. Por um lado, não podemos esquecer que a propaganda é sempre uma tentativa de entrar em diálogo com certos modelos culturais. Se essa tentativa terá sucesso ou não, dependerá de vários fatores. Por outro lado, campanhas publicitárias têm, quase sempre, alcance nacional. Do ponto de vista teórico atual, porém, um conceito de cultura que iguala nação e cultura é altamente questionável. No ensino de alemão como língua estrangeira (LE), especificamente, o conceito de cultura no qual se baseia o ensino tem ganhado cada vez mais atenção.

Ao usarmos anúncios de países distintos no contexto de ensino de língua estrangeira, é importante, portanto, trabalharmos com um conceito de cultura que se revele crítico e questionador em relação a estereótipos, e não perpetuar ou fortalecer clichês sobre determinado país. E é justamente no caso dos anúncios publicitários de produtos de beleza que corremos o perigo de reforçar certos clichês, devido às grandes diferenças que existem (pelos menos do ponto de vista subjetivo) entre os dois países em questão, em relação aos ideais vigentes de beleza – fato que não impede que, em ambos os contextos, os produtos que supostamente ajudam a alcançar os respectivos ideais tenham grande demanda.

Como primeiro passo para uma análise linguística, é necessário considerar as condições em que ocorre a comunicação entre os anunciantes e

seu público-alvo, pois as regras comunicativas textuais da publicidade diferem claramente das de outros gêneros textuais (JANICH, 2010, p. 40). Na comunicação publicitária, as unidades *emissor* e *receptor* são bastante complexas. O *emissor* é tanto o anunciante, ou seja, a empresa que anuncia a publicidade, quanto a agência publicitária contratada e, também, o comunicador que se expõe no anúncio (por exemplo, o modelo retratado numa propaganda de xampu). O *receptor*, ou seja, a pessoa que lê o anúncio de fato, por sua vez, não é necessariamente uma pessoa de determinado grupo-alvo (JANICH, 2010, p. 44). Outra característica desse gênero discursivo é a tentativa de exercer algum tipo de influência, pois o objetivo é sempre convencer o receptor de que vale a pena comprar certo produto.

Quais são então as características do gênero discursivo *anúncio publicitário*? Como suas formas de realização costumam ser pouco convencionais, chegar a uma definição estrita torna-se praticamente impossível. Nina Janich (2010, p. 119) sugere que se parta de um ou mais protótipos para, depois, incluir num determinado estilo também anúncios não convencionais e que divirjam consideravelmente do modelo No âmbito da linguística, os objetivos centrais de um anúncio publicitário são "informar sobre a existência e as características do produto" e "estimular a compra/o uso do produto" (JANICH, 2010, p. 122), ou seja, ser informativo e apelativo. Para concretizar esses propósitos, usa-se uma linguagem que, em princípio, não difere da cotidiana, mas na qual certos fenômenos são mais recorrentes. Uma propaganda é sempre uma tentativa de destaque em relação à concorrência através da apresentação de novos aspectos de um produto. Por isso, sua linguagem está em permanente transformação. É típico da linguagem publicitária seu caráter "fortemente intencional, construído e encenado" (JANICH, 2010, p. 129). No caso de propagandas de cosméticos, isso se verifica, por exemplo, no uso frequente de uma língua estrangeira, com o intuito de ressaltar determinadas características do produto e criar associações com a ciência (SAUER, 1998, p. 19). Além disso, para atingir suas metas publicitárias, a linguagem recorre, muitas vezes, à função persuasiva, com o objetivo de induzir o receptor a comprar algo ou a adotar certo comportamento (JANICH, 2010, p. 129; GOLONKA, 2009, p. 160). Portanto, ao investigarem-se os recursos estilísticos de um texto publicitário, é necessário levar em consideração a função persuasiva.

Outro ponto interessante são os procedimentos argumentativos. Para justificar a propaganda de um produto, é necessário eliminar já de antemão potenciais objeções. Nesse sentido, seria útil investigar em que medida

os argumentos apresentados são verdadeiramente lógicos. Não é raro eles apelarem ao nível meramente emocional ou serem substituídos pela imagem de uma personalidade famosa ou de uma autoridade do mundo da ciência. Pretende-se levar o receptor ao seguinte raciocínio: se Gisele Bündchen usa esse creme, ele tem de ser bom.

A seguir, apresentamos resumidamente o *corpus* de anúncios publicitários que compôs a pesquisa de Maier (2011) e a análise realizada naquele trabalho.

3 Análise de anúncios publicitários alemães e brasileiros: procedimento e *corpus*

Para compor o *corpus* de nossa pesquisa de mestrado (MAIER, 2011), selecionamos dez revistas femininas alemãs e dez brasileiras, publicadas no período de janeiro a março de 2011. Para a escolha desse *corpus*, zelamos por cumprir a exigência de grande comparabilidade, por exemplo, optando por revistas internacionais acessíveis nos dois países. Dessas revistas, extraímos todos os anúncios de artigos cosméticos ou de higiene pessoal. O número total de anúncios coletados foi de 105, sendo 66 de revistas alemãs e 39 de revistas brasileiras. Entre os anúncios alemães, é clara a predominância de produtos para cuidar da pele (31 anúncios), dos quais a maior parte corresponde a cremes antirrugas (23 anúncios), seguidos pelos de maquiagem (18 anúncios) e de produtos capilares (10 anúncios). Nos anúncios brasileiros, dominam os de produtos capilares (12 anúncios), seguidos pelos de produtos para cuidados da pele (9 anúncios) e de maquiagem (5 anúncios). Outros produtos anunciados eram desodorantes, sabão, produtos de higiene feminina, produtos de higiene dental, barbeadores e esmalte de unha. Eles só foram anunciados cada qual em um único reclame.

Analisamos os anúncios em parte qualitativa, em parte quantitativamente. Para obterem-se resultados significativos, no entanto, um *corpus* de 116 anúncios é muito pequeno, especialmente para uma análise meramente quantitativa. Além disso, anúncios publicitários são textos com forte orientação para determinado objetivo, e cada elemento linguístico e extralinguístico cumpre uma função. Diante disso, pareceu-nos interessante investigar o funcionamento exato de certos elementos. Porém, esse funcionamento só pode ser determinado em relação ao restante do anúncio, isto é, depende da parte do anúncio em que o elemento analisado aparece, dos contextos linguístico e visual, do objetivo do anúncio etc. (JANICH, 2010, p. 113). Assim, embora uma análise global de todos os anúncios reunidos pareça ser a mais adequa-

da, no contexto de nossa pesquisa de mestrado só foi possível realizá-la em alguns deles. Para poder levar em consideração o *corpus* inteiro e indicar diferenças ao menos tendenciais entre as duas línguas em questão, mostramos a seguir, além da análise detalhada, alguns aspectos que se referem à totalidade do *corpus*.

4 Resultados da análise

4.1 Valores

Como mencionamos anteriormente, anúncios publicitários podem se diferenciar muito uns dos outros em sua realização linguística e visual. Na análise do *corpus*, chamou nossa atenção o fato de anúncios de um mesmo grupo de produto evidenciarem grande heterogeneidade, dependendo dos valores morais do público-alvo. De acordo com Joanna Golonka (2009, p. 138), o que justificaria esse fato é que, atualmente, o objetivo primordial não é mais simplesmente "vender e prometer apenas produtos para os clientes, mas também valores, a realização de seus desejos e sonhos".

Nos anúncios alemães referentes ao grupo de produtos de *cuidados dermatológicos*, identificamos diferentes realizações, conforme os valores que os anunciantes pretendiam transmitir. Entre os aspectos que eram salientados, sobressaíam já à primeira vista: a suposta verificação científica da eficácia do produto, o caráter natural de sua composição e a exclusividade do produto. Partindo de uma primeira impressão, passamos a considerar os valores dominantes no *corpus* selecionado. No âmbito de nossa análise, não foi possível realizar uma investigação detalhada de todos os aspectos, por isso optamos por não efetuar uma classificação exaustiva de determinadas categorias de valores.

Entre os valores que distinguimos, destacaram-se *beleza*, presente em quase todos os anúncios, e *juventude*, que, sobretudo no extenso grupo de *cremes antirrugas* em anúncios alemães, é relacionado ao valor da *verificabilidade científica*. Esses valores são comunicados através de determinados recursos linguísticos e não linguísticos, como, por exemplo, a emulação de uma linguagem técnica, a menção a autoridades científicas e a imitação da linguagem jornalística. Em anúncios brasileiros, também encontramos esses três valores, porém de modo menos acentuado. Ainda no grupo dos *cremes antirrugas*, é dado grande destaque ao valor *exclusividade do produto*, enfocando-se sua apresentação visual, sua marca e seu nome. Entre as revistas

que pesquisamos, aquelas nas quais encontramos anúncios que pretendem transmitir esse valor são, sobretudo, as edições alemãs de *Elle* e *Vogue*, que abordam preferencialmente produtos de luxo do mundo da moda e dos cosméticos. Porém, no grupo brasileiro dos cremes, esse valor também exerce um papel relevante.

Outro valor promovido pelos anúncios coletados é a *naturalidade*. Em alguns deles, menciona-se explicitamente a palavra *naturalidade*, no caso das revistas brasileiras e o termo *Natürlichkeit*, nas revistas alemãs, ou um termo da mesma família semântica, ou, ainda, apresenta-se uma imagem de alguma paisagem natural remetendo-se, assim, ao mesmo valor. Isso ocorre muito mais nos anúncios alemães do que nos brasileiros.

Outros valores veiculados pelos anúncios, porém com menor frequência, são: *moda* e *tendências de moda*; *elegância*; *diversão* e *atividade de lazer*; *saúde*; *preço vantajoso*; *tradição*; *individualidade*; *feminilidade*; *proteção*; e *tranquilidade*.

4.2 Análise detalhada de três anúncios

Para a realização da análise detalhada na pesquisa do mestrado, escolhemos um anúncio alemão e dois brasileiros do *corpus*, todos referentes a cremes antirrugas e nos quais se dá destaque maior que em outros anúncios ao valor *verificabilidade científica*. O objetivo da análise realizada em Maier (2011), e que aqui reescrevemos, era mostrar os recursos linguísticos e visuais usados para convencer os consumidores de que eles obteriam os efeitos garantidos pelos anúncios, como eles funcionam e em que aspectos se diferenciam uns dos outros.

Para nosso estudo, usamos como base o modelo de Janich (2010, p. 267), que consiste em três passos de análise e três de síntese. No primeiro passo, identifica-se a situação de mercado e de comunicação. Nos passos seguintes, são determinados os respectivos textos parciais, identificadas suas funções e sua estrutura e forma, para, a seguir, especificar o conteúdo das partes textuais e criar relações entre texto e imagem. Nos passos de síntese, estabelece-se, primeiramente, uma relação entre conteúdo e forma, para se chegar a uma visão integral do anúncio publicitário e se poder conciliar os resultados da fase de análise com os elementos não textuais. Percorremos todos esses passos em nossa pesquisa e, ao final, realizamos uma interpretação resumida dos anúncios publicitários. A seguir, apresentamos os resultados da análise.

4.2.1 Resultados da análise detalhada

Nos anúncios analisados, o valor *verificabilidade científica* é veiculado por meio de uma estratégia tecnicista, usada para ressaltar a eficácia do produto. Julgamos que a utilização predominante dessa estratégia justamente em anúncios de cremes antirrugas talvez pudesse ser explicada pelas características do produto apresentado nesse grupo. A rigor, tais anúncios contradizem o fato incontestável de que o processo de envelhecimento não pode ser evitado. Portanto, é um enorme desafio convencer os potenciais consumidores do contrário. Torna-se, assim, compreensível a menção a resultados de pesquisas científicas da área médica, vistas como fonte permanente de novos instrumentos eficazes no combate a doenças. Evoca-se a confiança que muitas pessoas depositam na medicina para criar uma base de confiabilidade no que tange ao produto anunciado.

Nossa análise mostrou que a estratégia tecnicista é empregada de modo mais explícito nos anúncios alemães do que nos brasileiros. Em um anúncio alemão para um produto antirrugas da marca Olaz, que compôs o *corpus* da pesquisa (MAIER, 2011, p. 51), encontram-se, já nos cabeçalhos, exemplos de abreviações típicas do jargão publicitário, como "*sichtbare Faltenverminderung*" [visível redução das rugas] e "*wissenschaftlich erwiesen*" [comprovado cientificamente]. Em todas as partes do texto, encontram-se expressões que podem ser relacionadas semanticamente com esses dois conceitos, tais como: "*Anti-Aging Pflegesystem*" [sistema para combater o envelhecimento] e "*getestet und bewiesen*" [testado e comprovado]. Os elementos visuais do anúncio reforçam essas cadeias isotópicas, apresentando imagens de mulheres de pele impecável e da embalagem do produto, que se assemelha visualmente a embalagens de cremes medicinais. Outras características da linguagem publicitária que encontramos nesse anúncio são: o uso de termos em língua inglesa (presente já no nome: Olaz Professional), frisando o caráter internacional e moderno do produto (KELLEY-HOLMES, 2008, p. 71); a utilização de termos conhecidos, porém praticamente sem conteúdo semântico, como, por exemplo, *System*; o emprego de termos associados a alto prestígio e outras características positivas, como, por exemplo, "*speziell*" [especial], "*gesteigert*" [reforçado], "*effektiv*" [efetivo], "*professionell*" [profissional], "*einzigartig*" [único], "*jugendlich*" [jovem] etc. Com muita frequência, encontramos também termos compostos pouco usados na linguagem cotidiana, tais como "*Anti-Aging Wirkung*" [efeito *anti-aging*], "*Faltenminderung*" [redução de rugas], "*Pflegekombination*" [combinação de cuidados]. A suposta verificabilidade científica da eficácia do produto é utilizada como argumento de venda,

recorrendo-se a termos que remetem a uma linguagem técnica. Em alguns casos, trata-se de termos técnicos das áreas de medicina e química, como, por exemplo, "*Koffein*" [cafeína]; em outros casos, são apenas expressões pseudotécnicas, que procuram imitar algum vocabulário técnico, como, por exemplo, "*Pro-Retinol*". Também estão presentes termos técnicos associativos, emprestados da linguagem comum. Diferentemente do que ocorre na linguagem científica, no contexto desse anúncio essas expressões não são usadas para comunicar de modo preciso determinados conteúdos, mas sim para estabelecer associações com o mundo das ciências e de algumas áreas tecnológicas. A estratégia de simular uma linguagem científica não tem o objetivo de tornar mais transparente a composição do produto, mas de proporcionar aos potenciais consumidores uma sensação de segurança, baseada na ideia de que se anuncia um produto eficaz e de efeito cientificamente comprovado. A grande quantidade de substantivos e a citação da fala de um especialista de uma universidade americana, retratada numa foto que acompanha sua avaliação, reforça ainda mais essa estratégia. A referência a um estudo científico e o emprego de uma nota de rodapé também condizem com essa estratégia.

Para efetuar a análise comparativa detalhada a que nos propusemos, um dos anúncios brasileiros que selecionamos se refere ao produto Nivea Visage Q10 Plus (MAIER, 2011, p. 58), devido ao fato de ele apresentar um estilo editorial, assim como o anúncio alemão. Nos dois casos, a eficácia do produto, supostamente comprovada pela ciência, é destacada através de números e abreviações, de jargão científico (*e.g.* "resultados"), termos técnicos (*e.g.* "coenzima"), neologismos (*e.g.* "anti-idade"), novos termos compostos orientados por expressões científicas (*e.g.* "regeneração celular") e pela menção a um estudo científico. Porém, o nível de tecnicidade imitada é menos elevado no anúncio brasileiro, se comparado com o alemão, e o apelo a emoções ameniza o caráter técnico. Isso é representado por meio de expressões emocionais (*e.g.* "você vai amar!") e de imagens de pessoas. Em vários momentos, o anúncio se dirige diretamente ao receptor através do pronome informal *você*, estabelecendo, assim, uma relação mais próxima com ele. Isso ocorre igualmente por meio de perguntas diretas feitas ao receptor, da personificação da empresa e do uso de elementos da linguagem cotidiana. Em comparação com o anúncio alemão, chamam a atenção nesse anúncio brasileiro duas características que, segundo Golonka (2008, p. 205, 241), não são comuns na linguagem publicitária alemã: a presença de verbos no futuro – que, em alemão, como tende a expressar um tom de incerteza, costuma ser evitado na propaganda –; o uso do diminutivo, observado no anúncio

do produto da Nivea – o que é considerado pouco adequado na linguagem publicitária em língua alemã, por sugerir algum tipo de minimização, podendo gerar, consequentemente, falta de confiabilidade. Porém, em nossa análise, não é possível generalizar o uso desses fenômenos nos dois âmbitos culturais, visto que tanto o diminutivo quando o verbo no futuro são pouco frequentes em nosso *corpus*.

Outro anúncio brasileiro que selecionamos para nosso *corpus* se refere ao produto Even Better Clinical Dark Spot Corrector, da marca estadunidense Clinique (MAIER, 2011, p. 61). No anúncio, a suposta eficácia do produto é ressaltada também através do uso de termos técnicos. No que tange à sintaxe, esse anúncio mostra características similares às do alemão: no anúncio da marca Clinique, há um alto número de atributos complexos (*e.g.* "resultados do componente mais receitado por dermatologistas"), enquanto o anúncio do produto da Nivea apresenta mais frases relativas (*e.g.* "uma poderosa substância antioxidante, que combate os radicais livres").

Nos dois anúncios brasileiros, há apelos dirigidos diretamente ao receptor (*e.g.* "Comece agora mesmo seu tratamento", no anúncio da marca Nivea; e "conheça este e outros produtos Clinique nas lojas conceito", no anúncio da marca Clinique), algo que não ocorre no anúncio alemão. Além disso, encontramos neles uma situação comunicativa direta, criada através da personificação da empresa (*e.g.* "A Nivea vai dar um potinho exclusivo […] para as primeiras 50 leitoras que ligarem para o nosso SAC."). No anúncio da Clinique, ressalta-se não só a verificabilidade científica do produto, como também sua exclusividade e seu caráter internacional. Isso é sublinhado pela presença de uma imagem grande do produto e de seu nome inglês, de nomes comerciais e adicionais em francês, que aparecem na imagem da embalagem.

4.3 Análise de meios linguísticos específicos no *corpus* inteiro

A partir dos resultados alcançados por meio da análise detalhada dos três anúncios mencionados, escolhemos três aspectos linguísticos de interesse para serem analisados de modo quantitativo no *corpus* inteiro, quais sejam: o uso de linguagem técnica e alusões à ciência; o uso de termos em língua estrangeira; e apelos dirigidos ao receptor. É importante lembrar que o valor estatístico desta análise quantitativa é limitado, pois elementos isolados (linguísticos ou visuais) estão sempre relacionados a determinados valores ou estratégias e sempre atuam em função do seu contexto. Por exemplo, o anúncio brasileiro do produto da Nivea apresenta, no nível lexical, uma proporção de linguagem técnica comparável com aquela do anúncio alemão do produto

da Olaz. Porém, considerando-se a relação com outros recursos linguísticos e não linguísticos do mesmo anúncio, a tecnicidade perde força.

Nossa análise detalhada nos levou a crer que, pelo menos no grupo dos produtos *anti-aging*, o valor *verificabilidade científica* e, com isso, o emprego de termos técnicos desempenham um papel mais importante nos anúncios alemães do que nos brasileiros. Antes de apresentarmos a análise que realizamos em Maier (2011) do uso dessas expressões no *corpus* inteiro, esclareceremos o que entendemos, em nosso trabalho, por "elementos técnicos". Na linguagem publicitária, são usadas não apenas expressões técnicas empregadas de fato no âmbito de diversas áreas acadêmicas, mas também expressões que apenas imitam a linguagem acadêmica ou que parecem aludir a algum tipo de tecnicidade. Em nossa análise, referimo-nos à classificação de Janich (1998, p. 162-164), já usada na análise de anúncios de produtos cosméticos e que oferece uma distinção entre termos de caráter técnico num sentido mais amplo e num sentido mais estrito. Abrimos mão de propor uma atribuição a essas categorias, pois, em nossa pesquisa, o interesse maior estava em examinar como a estratégia do uso de elementos linguísticos técnicos se distribuía na totalidade do *corpus*.

Pudemos confirmar, por meio da análise, que termos técnicos ocorrem com maior frequência em anúncios alemães do que nos brasileiros. Nos primeiros, encontramos expressões desse tipo em 19% dos textos; nos segundos, em 14,4%. Como havíamos presumido, no caso dos produtos antirrugas, o percentual foi ainda mais alto: entre os anúncios brasileiros, identificamos exemplos de linguagem técnica em 15,4%; e entre os alemães, em 22%. Chamou nossa atenção a distribuição de termos técnicos em anúncios brasileiros, que foi de 17,6% – mais alta do que nos anúncios em língua alemã (13,9%). Procuramos analisar, ainda, em que medida os anúncios procuravam fazer alusões à ciência – por exemplo, mediante a reprodução de imagens de especialistas ou de gráficos que se referiam a processos químicos e biológicos, com o emprego de notas de rodapé e a menção aos termos *ciência* e *pesquisas*, entre outros que podem ser associados a esse campo (por exemplo, *instituto*, *centro de pesquisa*, *tecnologia* etc.). Esse tipo de associação ocorreu com mais frequência nos anúncios alemães (43,9%) do que nos brasileiros (38,5%). É preciso ressaltar que esses resultados devem ser entendidos apenas como indícios de tendências, pois os dois *corpora* se diferenciam, em parte, devido às suas estruturas linguísticas diversas, no número de palavras usadas.

Quanto ao uso de expressões em língua estrangeira, verificamos em nossa pesquisa que quase todos os anúncios alemães para produtos an-

tirrugas (91%) apresentavam termos em língua inglesa. No total do *corpus*, essa proporção foi de 68%. Pudemos constatar também expressões em língua francesa em 43% dos anúncios alemães. Para esse dado, no *corpus* inteiro o percentual cai para 24%. Ou seja, nos anúncios brasileiros, o número é significativamente mais baixo. No grupo dos produtos antirrugas, encontramos termos em inglês em 50% dos anúncios; e em francês, em 20%. Em relação ao *corpus* brasileiro, havia expressões em inglês em 38% dos anúncios; e francês, em 10%. Nos anúncios brasileiros e nos alemães, o uso de expressões linguísticas estrangeiras era perceptível sobretudo naqueles de produtos antirrugas. Ainda no que diz respeito a vocábulos em língua estrangeira, vale destacar que tanto no *corpus* alemão quanto no brasileiro isso se verificou de modo mais frequente nos nomes dos produtos.

Outro ponto interessante no caso dos anúncios brasileiros é a menção ao próprio país: em seis deles encontramos essa referência, mas isso não apareceu no *corpus* alemão. Não se trata aqui do "efeito *country-of-origin*" (KELLY-HOLMES, 2008, p. 27-30), como seria o caso, por exemplo, em "*Made in Germany*", mas sim de ênfase na comercialização e no sucesso em solo brasileiro. Por exemplo: "100% aprovado pelas brasileiras".

Por meio da análise detalhada, constatamos que, nos anúncios brasileiros, o receptor é interpelado de modo mais direto do que nos casos alemães. Essa tendência foi confirmada na análise do *corpus* integral, na qual distinguimos diversos tipos de *tratamento do receptor*. Em 57% dos anúncios brasileiros, mas apenas em 21% dos anúncios alemães, encontramos apelos diretos, tais como: "Experimente X". Em cinco anúncios alemães detectamos também construções com o verbo no *Infinitiv* e que, no dado contexto, cumpriam a função de apelo (por exemplo: "*jetzt entdecken unter www.nivea.de/natural*" ["descobrir agora em www.nivea.de/natural"]). Outra forma de apelo são perguntas diretas ou indiretas para o receptor (por exemplo: "*Sie haben coloriertes Haar und möchten dafür eine spezielle Farbschutzpflege?*" ["Você tem cabelo tingido e está procurando por um produto para cuidar da cor?"] ou "*Haarschäden?*" ["Cabelo danificado?"]). De modo geral, esse tipo de linguagem raramente foi encontrado no *corpus* de nossa pesquisa, havendo quatro perguntas entre os anúncios brasileiros e sete entre os alemães. Além disso, nos anúncios nas duas línguas o texto dirigia-se ao receptor também de forma direta, mediante frases afirmativas e apelativas, utilizando-se pronomes pessoais, possessivos e reflexivos. Essa estratégia discursiva foi constatada em quantidade muito maior nos anúncios brasileiros (59%) do que nos alemães (35%). Outras formas de tentativas de construir uma aproximação com o receptor,

trazendo a situação comunicativa para um nível aparentemente pessoal, eram o recurso a afirmações na primeira pessoa do singular (por exemplo: "Eu quero pele nova") ou a personificação da empresa através da utilização de pronomes pessoais e possessivos na primeira pessoa do plural (por exemplo: "*Your Eyes, Our Expertise*"). Esse tipo de personificação só foi observado duas vezes entre os anúncios alemães e uma única vez nos brasileiros. Já afirmações feitas na primeira pessoa do singular foram encontradas em 18% dos anúncios brasileiros e em 6% dos alemães. Uma atenção especial merece o apelo ao receptor no título e no *slogan* dos anúncios, dois elementos de suma importância no âmbito da publicidade. Nos títulos dos anúncios brasileiros, encontramos esse tipo de apelo em 46% dos casos, enquanto em títulos alemães esse recurso foi usado em apenas 35% dos anúncios. Já nos *slogans*, verificamos o emprego dessa estratégia por apenas quatro das marcas que compunham o *corpus* brasileiro e por duas delas entre os anúncios alemães

Outro fato interessante sobre a linguagem apelativa nos *slogans* alemães é que identificamos duas vezes o tratamento informal. Essa forma é pouco comum em anúncios alemães, e no nosso *corpus* ocorre apenas em mais dois anúncios, em outras partes do texto. Isso pode ser explicado pelo fato de tais anúncios se dirigirem a um público muito jovem. Em comparação, nos anúncios brasileiros verificamos apenas o tratamento informal, marcado pelo uso do pronome *você*. Como tanto o pronome *você* quanto o pronome de tratamento formal *o(a) senhor(a)* são pronomes da terceira pessoa do singular, e não é possível determinar com certeza qual dos dois pronomes está implícito, o tratamento informal parece ser o mais provável nesses casos, pois não encontramos o tratamento formal em nenhum dos anúncios brasileiros do nosso *corpus*. Além disso, é imprescindível lembrar que os pronomes *você*, em português, e o *du*, em alemão, não são comparáveis no seu uso pragmático, já que *você* é empregado tanto em casos em que, em alemão, se usa *du* quanto em outros em que se usaria *Sie*. Mesmo assim, é possível levantar a hipótese de que o uso do pronome *você* intensifique ainda mais a relação de proximidade buscada nos anúncios brasileiros através da utilização frequente de formas apelativas. Os anúncios alemães, por sua vez, mantêm uma distância maior entre emissor e receptor, recorrendo menos a formas apelativas e com um grau maior de formalidade.

5 Interpretação dos resultados e apresentação das hipóteses

Nesta seção, procuramos resumir os resultados mais relevantes do nosso estudo, que se entende como uma contribuição para reflexões e práticas linguísticas e interculturais no que diz respeito à Alemanha e ao Brasil. Obviamente, devido ao tamanho restrito do *corpus*, podemos apenas indicar tendências. Além disso, deve-se levar em conta, ao fazer esse tipo de comparação, que não estamos lidando com duas culturas fechadas e de limites claros e que anúncios publicitários não espelham de modo direto as situações das sociedades.

Em nosso estudo comparativo dos valores veiculados por anúncios publicitários alemães e brasileiros, pudemos constatar que o valor *juventude* ocupa um lugar mais importante nos anúncios alemães do que nos brasileiros. Isso poderia ser explicado pela situação demográfica dos países em questão. A Alemanha está enfrentando um momento de envelhecimento populacional, fato que se manifesta numa forte presença midiática de temas como previdência e cuidados para com os idosos. Com base no grande número de anúncios de produtos de efeito rejuvenescedor, pudemos levantar a hipótese de que o processo de envelhecimento é visto como algo mais negativo no país germânico do que no Brasil. Outro valor muito presente nos anúncios alemães é o da *naturalidade*. Isso poderia ser condizente com o estereótipo da mulher alemã não maquiada e pouco cuidada, diferentemente da brasileira arrumada. Porém, o *corpus* aqui analisado parece contradizer esses estereótipos, já que poucos dos anúncios brasileiros analisados se referiam a produtos cosméticos de efeito embelezador.

Outro aspecto que pudemos identificar em nossa análise detalhada foram algumas características da linguagem publicitária que são típicas do gênero textual aqui em foco. Nas duas línguas, encontramos o uso de expressões em língua estrangeira; de termos conhecidos, porém praticamente sem conteúdo semântico; e de termos associados com alto prestígio.

Nem sempre os argumentos empregados para anunciar um produto são coerentes ou plausíveis. Nas peças publicitárias analisadas, as estratégias argumentativas estavam repetidamente relacionadas com a suposta verificabilidade científica dos produtos, sugerida por meio de diferentes recursos verbais e não verbais. Um desses recursos é o uso de termos técnico-científicos, cuja ocorrência foi verificada em maior número entre os anúncios alemães do que entre os brasileiros. Levando-se em consideração que o objetivo dessa estratégia é criar associações positivas em relação ao produto, parece

admissível concluir que o campo da ciência teria um prestígio maior entre a população da Alemanha.

Há diferenças também no que diz respeito ao uso de termos em línguas estrangeiras como estratégia publicitária. Nos anúncios alemães, verificamos mais expressões em língua inglesa e francesa do que nos brasileiros. Ou seja, o aspecto internacional como argumento de venda parece funcionar melhor na Alemanha. Podemos explicar isso, por um lado, pelo fato de o país germânico ocupar um lugar central no âmbito das relações internacionais, devido à sua história, sua importância política, sua posição geográfica no centro da Europa e sua força econômica. Por outro lado, no Brasil, a presença de línguas estrangeiras é bem menor, tanto por causa de sua localização geográfica quanto por seu tamanho. Além disso, observamos que em alguns anúncios brasileiros menciona-se o próprio país, com o intuito de mostrar que o produto pode ser adquirido aqui, fato que parece ser avaliado positivamente pela população. Uma possível explicação para isso seria que talvez haja maior identificação de grupo entre os brasileiros do que entre os alemães, o que, consequentemente, levaria a uma identificação maior com o próprio país.

Outra diferença constatada é a forma de tratamento com que o anúncio se dirige ao público-alvo. Nos anúncios brasileiros, o uso do pronome "você" permite estabelecer uma proximidade maior com o consumidor. Essa avaliação está em consonância com os resultados obtidos por Ulrike Schröder (2003, p. 133-136), que argumenta que a função comunicativa dos elementos linguísticos ocupa um papel mais importante no português do Brasil do que no alemão, língua que se caracteriza por uma presença maior de conteúdo informativo.

Resumidamente, a pesquisa realizada permitiu-nos formular as seguintes hipóteses:

- Na Alemanha, o ideal de beleza teria, tendencialmente, uma relação mais estreita com os valores *juventude* e *naturalidade*.
- Na Alemanha, a ciência teria um prestígio maior do que no Brasil, o que justificaria o fato de ser usada com mais frequência como argumento publicitário.
- Na Alemanha, o aspecto da internacionalidade teria maior importância.
- A comunicação brasileira seria caracterizada por uma proximidade maior entre os parceiros comunicativos.

Não foi possível comprovar essas hipóteses, visto que os resultados se referiam apenas ao *corpus* analisado. Seria necessário testá-las e prová-las com análises de outros anúncios publicitários e de outros gêneros textuais. Entendemos o estudo realizado como um ponto de partida para futuras pesquisas comparativas ou como um incentivo para investigar mais a fundo diferentes características do gênero anúncio publicitário que não puderam ser levadas em conta em nossa pesquisa de mestrado.

Considerações finais

Para adquirir uma competência linguística adequada no processo de ensino-aprendizagem de uma LE, é imprescindível ter contato com exemplos de estruturas linguísticas num contexto autêntico da língua-alvo. Por isso, é importante abordar em sala de aula gêneros textuais da realidade linguística (FANDRYCH, 2008, p. 61). A competência para lidar com diferentes textos e gêneros apenas pode ser alcançada através do trabalho com diversos gêneros textuais. Porém, esse tipo de trabalho continua sendo negligenciado na didática de línguas estrangeiras (FANDRYCH; THURMAIR, 2011, p. 351).

E qual seria o diferencial ou a vantagem de explorar justamente o gênero textual *anúncio publicitário*? À primeira vista, a utilidade para os aprendizes parece ser desprezível, já que é pouco provável que eles venham a produzir esse tipo de texto fora da sala de aula. Ao mesmo tempo, anúncios nos acompanham em diversas situações cotidianas e permeiam, de diferentes modos, a vida dos aprendizes. Para o ensino de LE, a relevância está primordialmente na recepção, devido à sua grande presença, às suas especificidades culturais, ao uso criativo da língua e ao emprego de recursos linguísticos específicos. Os anúncios publicitários são indicados sobretudo para o treino da recepção seletivo-parcial (FANDRYCH, 2008, p. 62) num contexto autêntico pois, em geral, são lidos apenas superficialmente e extraem-se deles apenas as informações mais relevantes. Desse modo, poderiam ser úteis também para o ensino voltado para iniciantes. É nos cursos iniciais que encontramos o problema de ter que lidar com textos artificiais e tematicamente banais em livros didáticos, que tendem a levar ao tédio. Anúncios publicitários podem ser usados para variar o *input*, preferencialmente se escolhidos com base no critério do nível de dificuldade linguística que oferecem, pois seus dados verbais mais chamativos, como títulos ou *slogans*, são muitas vezes de fácil compreensão e permitem o trabalho com estruturas linguísticas mais simples.

Ademais, entre as características linguísticas desse gênero textual estão a presença de diversas formas de atributos e de apelo, o recurso a elipses e termos compostos. No grupo de anúncios alemães de *cremes antirrugas* encontramos um alto número de substantivos compostos, usados para dar um estilo tecnicista ao texto (*e.g.* "*Alterungsprozess*" [processo de envelhecimento]). Numa aula de alemão, isso poderia servir para ilustrar as estratégias e formas de chegar a termos compostos, pois elas divergem consideravelmente em alemão e português. Em alguns casos, pode-se descobrir assim o conteúdo às vezes absurdo (e tão típico para a linguagem publicitária) de tais formas e, desse modo, deixar o clima da aula mais descontraído. Também é possível treinar competências produtivas, por exemplo, pedindo aos aprendizes para elaborarem anúncios publicitários fictícios com ajuda de neologismos criativos. Nesse caso, não haveria nenhuma relação com a realidade comercial, mas, além de treinar estruturas gramaticais, os aprendizes poderiam lançar mão de sua criatividade. Essa atividade poderia aumentar a motivação para uma relação menos inibida com a língua estrangeira.

No que diz respeito à comparação linguística, os anúncios publicitários podem ser úteis para tematizar os diferentes usos pragmáticos dos pronomes de tratamento em alemão e em português. Com ilustrações de anúncios, os aprendizes podem sensibilizar-se para o emprego de tais pronomes longe dos textos dos livros didáticos. Por exemplo, mostrando aos alunos os poucos anúncios alemães que usam o *du* informal, pode-se levá-los a perceber que há exceções para a regra segundo a qual pessoas adultas e desconhecidas devem ser tratadas formalmente, com o pronome *Sie*, e que o tratamento informal pode ter diferentes funções, dependendo sempre do contexto.

Tendo-se em vista que anúncios publicitários possuem um claro enraizamento em situações culturais, eles podem ser abordados também no contexto do ensino de aspectos culturais (*Landeskunde*).

As diferenças linguísticas que encontramos nos anúncios alemães e brasileiros que compuseram o *corpus* de nossa pesquisa, bem como as hipóteses que levantamos, podem ser um ponto de partida para promover discussões sobre temas culturais. Outro ponto interessante pode ser um debate sobre os valores veiculados nos anúncios apresentados em Maier (2011). Nesse contexto, seria importante usar uma ampla e variada seleção de anúncios, para, assim, evitar a mera repetição de estereótipos culturais. O objetivo desse tipo de discussão não deveria ser a obtenção de uma listagem de supostas características nacionais (como "Na Alemanha é assim, e no Brasil é

assado"), mas estimular debates sobre como lidar com clichês e estereótipos de modo crítico.

Vimos que, no âmbito do trabalho com gêneros textuais, usar anúncios publicitários em aula de alemão como língua estrangeira pode ser enriquecedor em vários sentidos. No presente capítulo, expusemos alguns exemplos de como anúncios de produtos cosméticos e de higiene pessoal podem ser abordados, inclusive numa perspectiva comparativa.

Referências

ALTMAYER, Claus. Von der "interkulturellen Kompetenz" zum "kulturbezogenen Deutungslernen": Plädoyer für eine kritische Transformation des interkulturellen Ansatzes in der Landekunde. *In*: SCHULZ, Renate A.; TSCHIRNER, Erwin. *Communicating across Borders*: Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language. München: Iudicium, 2008. S. 28-41.

FANDRYCH, Christian. Textsortenlinguistik und Sprachdidaktik. *In*: HALL, Christopher; SEYFERTH, Sebastian (Hrsg.). *Finnisch-deutsche Begegnungen in Sprache, Literatur und Kultur*: Ausgewählte Beiträge der Finnischen Germanistentagung 2007. Berlin: Saxa, 2008. S. 57-77.

FANDRYCH, Christian; THURMAIR, Maria. *Textsorten im Deutschen*: Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht. Tübingen: Stauffenburg, 2011.

GOLONKA, Joanna. *Werbung und Werte*: Mittel ihrer Versprachlichung im Deutschen und Polnischen. Wiesbaden: VS Research, 2009.

JANICH, Nina. *Fachliche Information und inszenierte Wissenschaft*: Fachlichkeitskonzepte in der Wirtschaftswerbung. Tübingen: Gunter Narr, 1998.

_____. *Werbesprache*: Ein Arbeitsbuch. 5. Auflage. Tübingen: Narr Studienbücher, 2010.

KELLY-HOLMES, Helen. *Advertising as Multilingual Communication*. New York: Palgrave Macmillan, 2008.

MAIER, Elisabeth. *Deutsche und brasilianische Werbeanzeigen für Kosmetik und Körperpföegeprodukte im Vergleich* – eine linguitische Analyse. 114 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba; Herder-Institut, Universität Leipzig, Leipzig, 2011. Disponível em: http://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/28046. Acesso em: 15 set. 2020.

SAUER, Nicole. *Werbung* – wenn Worte wirken: Ein Konzept der Perlokution, entwickelt an Werbeanzeigen. Münster: Waxmann, 1998. (Internationale Hochschulschriften Bd. 274).

SCHRÖDER, Ulrike. *Brasilianische und deutsche Wirklichkeiten*: Eine vergleichende Fallstudie zu kommunikativ erzeugten Sinnwelten. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag, 2003.

Revistas:

COSMOPOLITAN. München: MVG Medien Verlagsgesellschaft, März 2011.

PETRA. Hamburg: Vier Jahreszeiten, März 2011.

VOGUE. München: Condé Nast Verlag, Feb. 2011.

CLAUDIA. São Paulo: Ed. Abril, fev. 2011.

Cultura, discursos e narrativas

Narrativas orais biográficas de estudantes brasileiros de alemão como língua estrangeira: uma pesquisa empírica

Luise Peters
Tradução de Virgínia Wruck

1 Introdução

O presente trabalho apresenta uma pesquisa empírica sobre narrativas orais biográficas em língua estrangeira realizada em 2014. A pesquisa envolveu estudantes da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e da Universität Leipzig cuja língua materna é o português brasileiro e que aprendem alemão com propósitos diversos (PETERS, 2014). Ao participarem de uma entrevista, as integrantes da pesquisa foram convidadas, primeiramente, a realizar uma narrativa oral biográfica em sua língua materna, e, na sequência, a reproduzi-la na língua estrangeira. A pergunta utilizada para a coleta de dados foi a seguinte: "Por que você decidiu cursar esta graduação?". No total, foram produzidas 26 gravações em alemão e em português, posteriormente transcritas e analisadas. Conforme os resultados obtidos (PETERS, 2014, p. 81), pôde-se perceber que a maneira como as narrações eram conduzidas na língua materna influenciava as narrações posteriores no idioma estrangeiro. O tempo ao longo do qual a participante vinha dedicando-se à aprendizagem de alemão até o momento da entrevista ou o seu nível de conhecimento da língua surtiu um efeito secundário sobre o desempenho de uma produção narrativa.

Antes de iniciar a apresentação desse estudo, é necessário situá-lo no contexto das últimas pesquisas narrativas. É o que veremos na Seção 2 deste capítulo. Em seguida, será abordada a definição de *narrativa oral biográfica*. Na sequência, serão descritos os métodos e os procedimentos utilizados

na condução desse trabalho. Por fim, serão expostos e elucidados os resultados mais relevantes, a partir de exemplos.

2 Um breve panorama do estado atual da pesquisa narrativa

Há de se reconhecer que existem inúmeras pesquisas narrativas. Essa grande quantidade de pesquisas no âmbito da narração não surpreende, considerando-se o fato da onipresença das narrações em diversos espaços culturais e na formação educacional (HERMANS, 1997, p. 223, REININGER, 2009, p. 13). Por conseguinte, as narrativas orais vêm sendo estudadas não só no campo da linguística, mas também em outras áreas, principalmente a partir da segunda metade do século XX (GÜLICH; HAUSENDORF, 2000, p. 36; LABOV, 2013, p. 5).

Alguns autores remetem a narração à noção de tragédia de Aristóteles, que possui começo, meio e fim evidentes (BRUNER, 1997, p. 64; LABOV, 2013, p. 14). Já no estruturalismo e na linguística textual, o interesse estava voltado primeira e principalmente para as narrativas literárias (GÜLICH; HAUSENDORF, 2000, p. 370). Contudo, o interesse linguístico por narrativas se diferencia do interesse por narrativas literárias, já que estas são objeto dos estudos literários (MERKELBACH, 1995a, p. 25).

O discurso linguístico sobre a narrativa oral teve início com a publicação da resenha *Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience*, de William Labov e Joshua Waletzky (1967), que ganhou especial repercussão, em virtude de sua publicação em uma edição especial do *Journal of Narrative and Life History* (BAMBERG, 1997; REININGER, 2009, p. 18; LABOV, 2013, p. 5).

Enquanto Labov e Waletzky (1967) se voltam para o estudo da questão sociolinguística, Uta Quasthoff (2001) é a primeira a considerar, em seu estudo sobre "Narrativas em conversas", as narrativas pessoais e espontâneas como objeto de pesquisa e parte integrante da análise discursiva (GÜLICH; HAUSENDORF, 2000, p. 370; REININGER, 2009, p. 18).

Com o desenvolvimento da sociolinguística, as narrativas sobre experiências pessoais se tornaram cada vez mais relevantes e ganharam foco no âmbito dos estudos linguísticos (LABOV, 2013, p. 5). Como Quasthoff (2001, p. 1293) constata, a análise, ou melhor, a descrição da estrutura narrativa é o que ocupa o centro das pesquisas. Segundo o modelo mais atual sobre essa temática, uma narrativa é composta de orientação, complicação, avaliação, anulação e *coda* (LABOV; WALETZKY, 1967, p. 32; QUASTHOFF, 2001, p. 1293). O fator avaliação foi, no entanto, especialmente criticado, o que levou

à reflexão sobre o papel da narrativa como um meio de construção da identidade (QUASTHOFF, 2001, p. 1293).

Até mesmo no campo da didática, a narrativa oral passou a ser investigada. Por exemplo, na didática da primeira língua de Boueke e Schülein (1988) e de Merkelbach (1995a), ou, também, na didática de línguas estrangeiras e de segunda língua para aprendizes adultos, em Reininger (2009).

3 Definição de narrativa oral

Como mencionado acima, a narração é compreendida através de perspectivas distintas, motivo pelo qual se nota uma grande quantidade de definições, que se guiam por diferentes critérios (GÜLICH; HAUSENDORF, 2000, p. 373). Esse fato, somado à ampla abrangência das funções da narração (como, por exemplo, estruturação de acontecimentos passados e revelação de elementos biográficos), contribui para que haja nomenclaturas para diversos tipos de narração, os quais existem provavelmente em maiores quantidades do que se supunha (GÜLICH; HAUSENDORF, 2000, p. 374; QUASTHOFF, 2001, p. 1295; REININGER, 2009, p. 33).

A narração oral na língua materna é uma forma de fala bastante exercitada, mas sobre a qual pouco se reflete (REININGER, 2009, p. 13). Como Reininger (2009, p. 17) constata, em consonância com Roland Barthes, a narração se trata de um universal antropológico por meio do qual o homem explica o mundo ao seu redor. Narrar é inerente ao homem e um importante meio da própria experiência (MERKELBACH, 1995b, p. 14). O homem também faz uso da narração para refletir sobre acontecimentos, para comunicar-se com interlocutores ou para reagir a outras narrações (SHUMAN, 2007, p. 181). Em seu uso diário, a narração é compreendida como uma forma de comunicação na qual o locutor tem a oportunidade de desenvolver uma fala oral mais longa e, desse modo, provocar nos interlocutores sensações como surpresa, alegria, empatia, entre outras (REININGER, 2009, p. 33).

A narração é uma forma verbal que torna presentes acontecimentos passados (MERKELBACH, 1995a, p. 12; PORTELLI, 1998, p. 23; GÜLICH; HAUSEDORF, 2000, p. 373; QUASTHOFF, 2001, p. 1295; FIENEMANN, 2006, p. 17; REININGER, 2009, p. 35; LABOV, 2013, p. 6) e de um tipo específico de discurso (PORTELLI, 1998, p. 23; GÜLICH; HAUSENDORF, 2000, p. 373; LABOV, 2013, p. 14).

Jutta Fienemann (2006, p. 18) faz uma diferenciação entre a narração em seus sentidos amplo e estrito. A narração, em sentido amplo, engloba

diversas formas de discurso reconstruídas, como, por exemplo, relatórios ou descrições (FIENEMANN, 2006, p. 18). Em sentido estrito, possui características que a diferenciam da narração em sentido amplo, para as quais Fienemann enumera alguns critérios necessários: com base nas afirmações de Labov e Waletzky (1967), as narrativas são complexas, ou seja, são formadas de ao menos dois períodos de frases narrativas não deslocáveis na sequência temporal (GÜLICH; HAUSENDORF, 2000, p. 373; FIENEMANN, 2006, p. 17). Labov e Waletzky (1967, p. 25) os denominaram "junção temporal". De igual modo, Boueke e Schülein (1988, p. 388) descrevem esse aspecto como "capacidade de estruturação narrativa".

Por fim, é necessário perceber uma mudança de estado, ou seja, os estados inicial e final em uma narração não podem coincidir (FIENEMANN, 2006, p. 17). Essa premissa é denominada "condição mínima" por Fienemann (2006). No âmbito da pesquisa, debateu-se sobre o critério da condição mínima e chegou-se ao consenso de que se trata de uma característica essencial da narrativa oral (BOUEKE; SCHÜLEIN, 1988, p. 382; GÜLICH; HAUSENDORF, 2000, p. 374; QUASTHOFF, 2001, p. 1298; FIENEMANN, 2006, p. 18; REININGER, 2009, p. 33). Esse elemento foi nomeado de diversas formas em diferentes estudos, tendo Labov e Waletzky, por exemplo, optado pelo termo *complication*. Desse modo, um acontecimento pode ser considerado como atípico já durante a narrativa ou pode tornar-se conteúdo de uma narrativa durante um diálogo (FIENEMANN, 2006, p. 19). Acontecimentos inesperados, peculiares ou graves serão provavelmente mais lembrados que outros acontecimentos (FIENEMANN, 2009, p. 38).

Segundo Schuman (2007, p. 175), as narrativas sobre experiências pessoais estão situadas entre a vida cotidiana e suas disfunções. Com base em Portelli (1998, p. 25), pode-se complementar que é possível imaginar narrativas sobre todo e qualquer tipo de conteúdo. No entanto, o foco aqui permanece sobre narrativas biográficas, ou seja, sobre fatos e episódios vivenciados pelo próprio locutor.

Outra característica da narrativa é sua delimitação na interação e na produção de um só narrador (GÜLICH; HAUSENDORF, 2000, p. 373). Labov e Waletzky (1967, p. 28) optam por uma definição mais aberta de narrativa: "Toda e qualquer sequência de frases que contenha no mínimo uma junção temporal é uma narrativa." Além disso, toda narração, segundo Labov (2013, p. 5), possui início, meio e fim, como também uma estrutura interna e facilmente descritível.

4 Narrar na língua estrangeira

Nesta seção, será oferecida uma visão panorâmica sobre as possíveis características da narração em língua estrangeira. Também se discorrerá sobre o papel do interlocutor, que, na narrativa em língua estrangeira, possui um papel importante.

Jennifer Y. Kang (2003, p. 127) atenta para o fato de que, para tornar-se um falante competente em uma língua estrangeira, é necessário dominar – além do uso correto do léxico e da gramática da língua-alvo – também os tipos de discurso da língua estrangeira. Apesar de os aprendizes adultos já terem desenvolvido a competência narrativa em sua língua materna, é possível que tenham dificuldades nessa competência e no que diz respeito ao registro linguístico na narrativa em língua estrangeira (REININGER, 2009, p. 21). Interlocutores possuem algumas expectativas estruturais ao ouvir uma narração (REININGER, 2009, p. 20). Por esse motivo e pelo fato de a narração consistir em um processo interativo, o papel do interlocutor é essencial.

Entre alunos adultos que já concluíram a aquisição da competência narrativa em sua língua materna, não se trata de uma formação de competências narrativas na língua-alvo, mas sim de receber apoio do interlocutor. Caso o interlocutor domine a língua-alvo como língua materna, como é o caso no presente trabalho, isso impactará no desempenho narrativo do aprendiz (APFELBAUM, 1993, p. 38). Em razão disso, o interlocutor precisa encontrar um equilíbrio entre controlar muito rigidamente a conversa – o que o coloca em uma situação de domínio e de superioridade – e evitar completamente qualquer manifestação do interlocutor (APFELBAUM, 1993, p. 39).

Jochen Rehbein (1986, 1987) investigou a narrativa em alemão produzida por anfitriãos turcos. Através de seu estudo, ele concluiu que crianças de ascendência turca só conseguiram recontar uma história por completo depois de escutarem-na em turco, fato que aponta que a língua materna atua na compreensão de formas linguísticas complexas (REHBEIN, 1987, p. 115). Ele atestou que há uma maior competência de abstração na língua materna (REHBEIN, 1986, p. 12).

De modo semelhante Fienemann (2006, p. 273) chegou ao mesmo resultado em seu trabalho de pesquisa através da implementação de falas diretas em vez de verbos que descrevem atos de fala na língua materna, por exemplo. Fienemann (2006, p. 274) também pôde atestar em seu estudo que narrativas na língua estrangeira são contadas em uma sequência cronológica linear, ao passo que narrativas na língua materna mostram um alto grau de

abstração nesse quesito. Ela explica esse fenômeno dizendo que a atenção à narrativa, no caso da língua estrangeira, está na forma linguística, o que significa que a capacidade de planejamento é menor do que na língua materna.

Além disso, Fienemann (2006, p. 275) comprovou que a avaliação nas narrativas em língua estrangeira não soava tão clara quanto na língua materna. Também o uso de processos narrativos (por exemplo, o uso de fraseologismos) e de ferramentas condutoras do discurso (ou seja, uso de conectores, partículas, advérbios) são bem menos frequentes nas narrativas em língua estrangeira (FIENEMANN, 2006, p. 275.). Além disso, constatou-se que os falantes que participaram do estudo realizado por Fienemann (2006, p. 276) não conseguiam diferenciar informações detalhadas de informações importantes.

Contudo, em um estudo sobre narrativas de falas de emergência, Rehbein (1986) atentou para o fato de que migrantes turcos não conseguiam realizar expressões causais e nem mesmo condicionais, além de apresentarem dificuldades na verbalização de elementos avaliativos (APFELBAUM, 1993, p. 34). Com isso, foi possível perceber que falantes com competências limitadas não conseguem narrar na língua estrangeira "sem que seja feita uma explícita diferenciação quanto a se os défices de fato estão relacionados ao domínio (insuficiente) do padrão discursivo […] ou ao domínio (insuficiente) do conhecimento linguístico" (APFELBAUM, 1993, p. 35).

5 Metodologia

Apesar de a avaliação da pesquisa qualitativa ser considerada como insatisfatória (FLICK, 2012, p. 487), os presentes dados foram reunidos através de um método qualitativo de coleta. O objetivo era estimular as falantes a produzirem uma narrativa biográfica oral, que foi gravada e posteriormente analisada discursivamente. Para esse fim, foi aplicada uma entrevista narrativa.

Por meio de narrativas, as narradoras podem rememorar algumas situações e construir suas identidades (GREADY, 2013, p. 240). A escolha do curso universitário – como etapa prévia à escolha da profissão – é um elemento de formação identitária na biografia. Pelo fato de a narrativa biográfica oral ser definida como um tipo de narrativa e como explanação de histórias pessoais – que todo membro de uma sociedade tem (LINDE, 1993, p. 3), assume-se que todas as entrevistadas estão aptas a responder à pergunta: "Por que optou por este curso de graduação?".

Uwe Flick (2000, p. 117) destaca que se trata de um critério de validade central saber se as falas dos participantes são, de fato, narrativas. Não se espera que as narrativas sejam compreendidas como narrativas cotidianas, pois no dia a dia não há espaço para longas narrativas (FLICK, 1999, p. 121). Isso será analisado a seguir. Conforme Flick (2000, p. 118), o foco deveria estar na representação dos relatos com início e fim.

As entrevistadas foram selecionadas a partir de critérios estabelecidos com o propósito de elevar a comparabilidade das narrativas. Para tal, foram escolhidas discentes que estudavam alemão ou já tinham domínio dessa língua – adquirido através de um tempo mais longo de vivência na Alemanha (como, por exemplo, em um intercâmbio) ou de estudo (como, por exemplo, no Curso de Letras Alemão). As participantes precisavam também ser alunas de uma universidade pública, dominar o português brasileiro como língua materna e ser provenientes do Sul do Brasil, ou seja, do Paraná, de Santa Catarina ou do Rio Grande do Sul.

O nível de conhecimento de alemão foi irrelevante durante a escolha das possíveis candidatas. Em razão disso, foram aceitas estudantes que apresentavam desde o nível A2 até o nível C2, conforme o *Quadro europeu comum de referência para as línguas* (QECR).

A entrevista foi conduzida inicialmente em português e, em seguida, em alemão. O motivo de realizar-se a gravação também em português era poder conferir, por meio dessas narrativas, a interpretação das entrevistas. A pergunta da entrevista era feita primeiramente em português, para que as participantes pudessem planejar suas respostas na língua materna, de modo que suas *performances* narrativas em alemão pudessem ser melhores.

Antes do início da entrevista, as participantes foram questionadas sobre o que elas consideravam ser uma boa narrativa e sobre se elas conseguiam identificar diferenças entre a narrativa em alemão e em português. Na maioria das respostas coletadas, reportou-se que uma boa narrativa possuiria início, meio e fim, e que seria necessário haver um conflito inicial, a ser posteriormente solucionado. Em relação às diferenças entre as narrativas em ambas línguas, assinalou-se que no português brasileiro é mais comum o uso de mímicas e gestos – ou seja, de elementos teatrais – durante as narrações. No que diz respeito às narrativas em alemão, mencionou-se que estas são mais orientadas pelos fatos e menos emotivas. Essas opiniões também coincidem com as diferenças observadas na comunicação em alemão e em português constatadas por Schröder (2011, p. 15).

Observou-se que, nas narrativas em língua materna, havia geralmente informações detalhadas, que foram posteriormente omitidas nas narrativas feitas em alemão, as quais acabavam por suscitar lacunas de informação.

Nesse estudo, as gravações precisaram ser transcritas. O propósito das transcrições realizadas era compreender cientificamente o comportamento linguístico por meio de sua documentação (DITTMAR, 2004, p. 15). Pelo fato de a pesquisa ter se ocupado da análise discursiva e não conversacional, não foi necessário descrever o modo como algo foi dito. De maneira semelhante, a dimensão fonética não foi relevante para o trabalho. Além disso, nas transcrições também foi dispensada a categorização de frases e o uso de sinais de pontuação, como propõe Cameron (2001, p. 34).

6 Resultados

A questão sobre considerarmos as transcrições como narrativas não se deixa responder facilmente. Classificá-las como narrativas somente é possível na transcrição em português e alemão, pois pode-se identificar ali uma mudança de estado, para que o requisito mínimo seja preenchido. Além disso, produz-se uma sequência temporal inalterável de acontecimentos passados.

A Entrevistada 10 fez uma lista de motivos que a levaram a querer estudar na Alemanha, apesar de este trecho da resposta não poder ser classificado como narrativo:

> […] ich studiere germanistik ah:m weil ich immer denke dass deutsch ein sehr interessante sprache ist meine familie habe deutsch herkunft und ich lebe mit der sprache seit ich war ein klein mädchen aber meine Familie sprache nicht hoch-hochdeutsch erst st- studiere ich latein und dann zwei jahren später habe ich zu deutsch deutsch ge:wechselt
>
> (Entrevistada 10 - alemão)

Na fala das entrevistadas 2, 12 e 19, não é possível identificar nas respostas em alemão e em português alguma alteração ou algo semelhante, o que poderia ser interpretado como uma condição mínima. Contudo, produziu-se uma sequência de acontecimentos passados que, na sequência temporal, não pode ser alterada, cumprindo-se assim o requisito para uma *narrativa mínima*, segundo Lavov e Waletzky (1967, p. 28).

> <p> ((4sec)) äh also vor n paar Jahren fing ich an Deutsch zu unterrichten und äh <p> mir fehlte aber eine <p> bessere- mir fehlte besseres- ein- mir fehlte wissen im deutsch und ich hatte nich so- so eine <p> also ich ha- hab- mir fehlte die grammatische <p> bildung und ich habe dann den letras kurs alemão angefangen um äh mich weiter fortzubilden und als lehrer besser zu unterrichten
>
> (Entrevistada 2 - alemão)

A Entrevistada 19 acrescenta à sua resposta em alemão uma parte explicativa, esclarecendo a razão pela qual ela estuda essa língua na universidade, enquanto na sua resposta em português o foco permanece na sequência de acontecimentos passados que a levaram a optar por esse curso de graduação.

> ja ich habe andere sprachen gelernt und ich habe bemerkt dass deutsch ganz anders als die anderen sprachen ist und deshalb habe ich beschlossen deutsch zu lernen es ist eine herausforderung für mich <p> ich studiere deutsch an der universität weil ich mein deutsch verbessern will und auch weil in dem kurs alles enthalten ist literatur linguistik sprache übersetzung und so weiter
>
> (Entrevistada 19 - alemão)
>
> <S> eh quando eu tinha quinze anos eu ganhei um dicionário multilíngue com inglês francês espanhol alemão e italiano
>
> <I> humhum
>
> <S> e eu reparei que eh alemão era muito diferente da de todas as outras línguas que tavam lá isso me chamou muito a atenção e eu resolvi tomar isso como um desafio de aprender essa língua tão diferente das outras que eu conhecia eh por isso resolvi começar
>
> <I> e isso teve alguma relação com a decisão de fazer letras alemão
>
> <S> sim teve porque eh eu acho que as outras línguas eu consegui aprender um nível razoavelmente bom fora da faculdade
>
> (Entrevistada 19 - português)

Na fala da Entrevistada 16, é possível reconhecer uma alteração: ela inicialmente queria ser professora de português e, na sequência, passou a querer ser professora de alemão. Contudo, falta uma sequência de acontecimentos passados ou outra classificação e contextualização dessa alteração.

> ich möchte zuerst portugiesischlehrerin sein und <p> ich habe DEUTSCH ähm <p> ich mache deutsch jetzt weil ich als Kind deutsch gelernt habe und <p> jetzt würde ich auch äh eine deutschlehrerin sein
>
> (Entrevistada 16 - alemão)

Isso ocorre de modo semelhante com a Entrevistada 17, apesar de ela conectar mais fortemente os elementos em sua resposta em português, e é possível reconhecer uma sequência de acontecimentos passados. No entanto, predomina o caráter explicativo, pelo fato de ela também avaliar a língua alemã.

> äh ersten wollte ich französisch zu lernen aber dann ging ich nach deutschland und das gefällt mir das land und die kultur dann habe ich deutsch ausgesuch(x) ich denke dass die deutsche sprache (wich)- äh schwierig ist aber jetzt denke ich dass die deutsche sprache sehr wichtig ist für alle leute das literatur lernen
>
> (Entrevistada 17 - alemão)

A Entrevistada 3 produz uma sequência de acontecimentos passados e esclarece desse modo o que a levou escolher tal curso, porém menciona mais motivos que contribuíram para a escolha de sua graduação.

> <S> (dann ähm) würd ich antworten dass ähm maschinenbau <p> ((2sec)) ähm <p> ((2sec)) ich: glaub so seit ich so ähm vo- von der kindheit ha(b) ich so ähm entdeckt dass ich so ähm so f:ähigkeit mit mathematik und physik hatte und ähm deswegen hab ich gedacht so vielleicht äh etwas in die richtung maschinenbau oder oder maschinenwesen so- sozusagen ähm wäre besser für mich <p> und dann ähm ja hab ich so maschinenbau gewählt weil hm <p> ich hm <p> ähm ich wollte immer so etwas äh <p> ich wollte immer so etwas bauen dass äh dass sich bewegt und ähm <p> ((2sec)) und ich hab ich hab(s) maschinenbau gesehen (als) so (eine) richtung in der ich so etwas bauen äh ja so bewegt- beweg- bewegen kann
>
> (Entrevistada 3 - alemão)

A Entrevistada 13 relata por que optou por essa graduação, mas sem produzir uma sequência de acontecimentos passados ou uma condição mínima. Mesmo assim, ela indica um motivo, ao afirmar: "eu sempre quis trabalhar numa multinacional também".

Também a Entrevistada 14 relata sobre os diversos fatores que a levaram a escolher esse curso de graduação, formulando-os parcialmente no tempo verbal pretérito, apesar de as situações relatadas não se referirem a uma sequência de fatos passados.

> <S> so als ich kind war hab ich immer m- mathe gemocht
>
> <I> hm
>
> <S> und ähm ich habe etwas versucht in so in diese wirt- ex- EXAKTwirtschaft oder so
>
> <I> aham
>
> <S> etwas mit m:ath und ich habe ALLE ingenieurwesen ähm recherchiert <p> und dann habe ich festgestellt dass maschinenbau für mich das beste wär <p> und dann hab ich auch mit leute(n) gesprochen die maschinenbauer waren und ich wusste auch dass die jobmöglichkeiten w(ü)rde auch sehr gut sein und dann habe ich mich entschieden maschinenbau zu studieren
>
> (Entrevistada 14 - alemão)

As entrevistadas 18, 23 e 26 destacaram em sua resposta em português os motivos que as levaram a optar por esta graduação e deixaram de lado a representação da sequência de eventos passados e da condição mínima. Entrevistada 4 relatou em alemão o porquê de sua escolha por esse curso e dispensou a produção de uma sequência de acontecimentos passados e de uma condição mínima. A despeito disso, ela expressa um desejo, ao dizer onde gostaria de trabalhar no futuro:

> ich hatte: wirtschaft (äh) studiert und habe als trainee in eine deutsche firma <p> gearbeitet und ich habe äh mich entschieden äh deutsch l- zu lernen in der <p> wegen äh der arbeit und arbeitgelegenheit und auch mein mein mein wunsch mein ziel ist äh in der handelskammer arbeiten DEUTSCH brasilianische handelskammer arbeiten und auch vielleicht noch weiter äh übersetzen machen wenn ich nach diese studium (x) machen
>
> (Entrevistada 4 - alemão)

Em português, ela produz uma sequência de acontecimentos passados, que podem ao menos ser interpretados como tais, e considera a língua alemã como motivo adicional para ter optado por cursar Letras Alemão.

> ah então eu fiz o curso de economia aí eu fiz um trainee numa numa empresa alemã e aí eu vi que tava tendo dificuldades eu tinha feito um semestre no <#goethe institut> aí eu falei bom eu depois de fazer o curso vou resolver fazer germanística aí eu fiz germanística e tinha curiosidade em trabalhar com economia e na alemanha também numa empresa alemã a câmara de comércio brasil alemanha
>
> (Entrevistada 4 - português)

As entrevistadas 6, 10 e 15 não produzem nem em alemão nem em português uma sequência compreensível de acontecimentos passados que justifiquem a escolha do curso de graduação. Tampouco é possível perceber se houve diferenças entre as narrações em português e alemão, motivo pelo qual as gravações dessas participantes não foram consideradas narrativas. Ocorre algo similar com a Entrevistada 7, apesar de ela apresentar uma sequência de acontecimentos ao concluir sua resposta em português, quando afirma: "não gostava do curso de Química. como eu estava fazendo o curso de alemão no <#celin> resolvi fazer alemão tipo da profissão".

Já a Entrevistada 20 não apresenta em alemão uma sequência de acontecimentos passados, mas o faz em sua resposta em português.

> […] a minha escola oferecia cursos de línguas no período contrário ao das aulas e a gente podia fazer se:m precisar pagar nada só que tinha muitos idiomas e eu realmente não sabia qual escolher eh eu acabei escolhendo alemão sem querer porque: eh: era o primeiro <p> que era num horário que eu podia fazer mas na primeira aula quando eu entrei na sala e ouvi a professora falando em alemão eu me apaixonei pelo idioma e qu- só queria MUIto muito saber falar ele tanto que depois de quatro anos sem fazer todo o que pensava era voltar e estudar alemão
>
> (Entrevistada 20 - português)

Caso fosse determinada outra definição de narrativa, que incluísse, por exemplo, o ato de relatar, descrever ou explicar, toda resposta de caráter fortemente explicativo deveria ser considerada também como uma narração (FIENEMANN, 2006, p. 18). Nesse caso se encaixariam, por exemplo, as gravações das entrevistadas 14, 18, 20, 23 (português) e 26.

Além disso, em praticamente todas as gravações é possível perceber que as respostas em português – ou seja, na língua materna – influenciaram as respostas em alemão mais do que o nível de proficiência dos partici-

pantes. A Entrevista 26, por exemplo, apresenta vários motivos para a escolha do curso, no entanto não menciona acontecimentos passados e não faz uso de outras estruturas narrativas em português e em alemão, apesar de seus conhecimentos alcançarem o nível C1 do QECR (segundo uma autoavaliação):

> ähm ich hab mich fürs daf-studium entschieden weil ich die deutsche kultur und literatur sehr interessant finde <p> und ähm in brasilien sind ganz ganz viele auswanderer aus deutschland und dadurch kennt man die deutsche kultur das ist sehr verbreitet bei uns <p> ((2sec)) und das war immer viel anders als die brasilianische kultur das ist diese dieser unterschied hat mich sehr verlockt und ich wollte schon immer <p> MEHR davon erfahren und wissen wie die deutsche kultur und literatur und die deutsche sprache auch <p> ähm <p> dargestellt wird <p>
>
> (Entrevistada 26 - alemão)
>
> […] ehm eu sempre me interessei muito pela cultura e língua alemã sempre achei ambos muito interessantes <p> ((2sec)) e no sul do <#brasil> a cultura alemã eh tem um papel muito importante
>
> <I> aham
>
> <S> eh <p> ((3sec)) e: <p> ((2sec)) essa VONTADE de de conhecer mais me levou a escolh- a escolher o curso <p> letras alemão <p>
>
> (Entrevistada 26 - português)

A Entrevistada 11, por sua vez, consegue recontar a história de sua avó em alemão, apesar de ter estudado alemão por um período de apenas oito meses na UFPR:

> <S> und mein gesicht ist äh <p> weil ich germanistik (gemacht) (x)
>
> <I> hmhm hmhm
>
> <S> SO ah mein familie wurde (an) <$N_{Familie}$> geheißen um <p> ((2sec)) achtzehnhundertzweineunzig
>
> <I> hmhm
>
> <S> und im vier- vierzehn não vierzigsten jahren kann man nicht in brasilien sp- deutsch sprachen
>
> <I> hmhm
>
> <S> so ich habe das nicht gelernt
>
> <I> hmhm

<S> mei oma geht zur schule und sie kann nicht portugiesisch sprachen

<I> hmhm

<S> die lehrerin sagt ihr ihre name

<I> hmhm

<S> aber sie kennt nur <p> ah:: é sie kennt nur ihre name auf portugiesisch <N_{Oma}>

<I> hmhm

<S> kein brasilien name dann die lehrerin äh ruft ihren- ihre eltern

<I> hmhm

<S> und sagt dass <N_{Oma}> nur kommen zur schul- äh kommen zur schule kann wenn sie kann portugiesisch sprachen

<I> hmhm

<S> wegen

<I> hmm

<S> ich habe kein deutsch- kein deutsche gelernen so ich bekomme <p> ((3sec)) (x) <C> ah (und) <heute meine oma ist tot und sie hat mich nie gesehen/C>

<I> oh nein

(Entrevistada 8 - alemão)

As diferenças, que podem ser relacionadas com a competência em língua estrangeira, são perceptíveis nas falas das entrevistadas 20 e 23, que produzem respostas pouco coerentes em alemão, mas que, contudo, conseguem estabelecer coesão na fala em português, bem como justificar por que optaram por seu curso de graduação. Dificuldades na língua estrangeira puderam ser observadas nas falas de várias das entrevistadas (como, por exemplo, nas das entrevistadas 4, 5 e 24), o que justifica o fato de elas não conseguirem reproduzir em alemão o mesmo conteúdo que produziram na língua materna. Por exemplo, na gravação em alemão da Entrevistada 24, não fica claro o que ela quis dizer com "*weil die speziell (V)pro- prüfung habe nicht äh äh:: (um dann) eine (welcher) innerhalb der <#bundesuniversität vom paraná <p> zu paraná> <p> äh zu machen*". Somente ao escutarmos a resposta em português é que se torna evidente que ela se refere a um processo que permite que graduandos troquem seus cursos. Apesar disso, a resposta em alemão indica coerência, apresenta uma alteração em relação à resposta na língua materna

e expõe uma sequência de acontecimentos que não podem ser alterados cronologicamente.

A Entrevistada 4 simplifica sua resposta em alemão, comparativamente à resposta em português (por exemplo, através da omissão da figura do seu pai). Contudo, reproduz todas as informações essenciais, de modo que consegue produzir um texto coerente, que contém uma alteração em relação à resposta em português e uma sequência não alterável de acontecimentos passados.

De igual modo, a Entrevista 5 simplifica a resposta em alemão (por exemplo, através da eliminação da fala sobre sua mãe, ordenando-a em um contexto geral). E ela o faz a tal ponto que o texto em alemão soa menos coerente e menos compreensível do que o texto em português. No entanto, em português ela não constrói uma sequência de acontecimentos passados, mas descreve a razão pela qual escolheu estudar Letras Alemão.

Pôde-se observar que, se na língua materna a resposta da entrevistada já é de cunho explicativo, em alemão ela também conterá mais elementos explicativos. Da mesma forma, quando uma resposta em português é de caráter narrativo, isso também se reflete na resposta em alemão.

De modo geral, verificou-se que as respostas que as participantes elaboraram em alemão eram, com poucas exceções, em grande parte compreensíveis, o que pode ser considerado um indício de que a estruturação dos textos nessa língua não varia muito em relação aos textos produzidos em língua materna. Além disso, nas narrativas em língua materna estava presente a característica da estruturação em começo, meio e fim, que foi descrita anteriormente segundo o modelo de Labov e Waletzky (1967). Como exposto acima, essa divisão corresponde a somente algumas das gravações obtidas. Por esse motivo, parece não fazer muito sentido trazer tal característica para a descrição das respostas examinadas. Em vez disso, pode-se atentar para o fato de que nas narrativas em língua materna em alemão utiliza-se mais o presente histórico e o discurso direto como formas de reprodução. Principalmente o presente histórico é encontrado nos textos das estudantes.

Nas gravações feitas em alemão, não se pôde constatar o uso de discurso direto, embora estivesse presente em português. Contudo, Fienemann (2006, p. 273) observou que se espera que verbos que descrevem ações de fala sejam mais usados em língua materna – em razão de a capacidade de abstração ser maior – e que na língua estrangeira seja mais frequente o discurso direto. Há, portanto, um indício de que as reproduções de discursos diretos desempenhem um papel especial nas narrações do português brasilei-

ro. Outra possível interpretação seria que o uso de discursos diretos requer maior capacidade de abstração, pois nas narrações em alemão de uma mesma falante a narradora é suprimida na maioria dos casos (como, por exemplo, nas falas das entrevistadas 6 e 21). Não foi possível verificar aqui se alguma dessas abordagens interpretativas se aplica, e isso poderia ser objeto de estudo nas próximas análises.

Segundo Kang (2003, p. 129), é possível reconhecer um maior número de diferenças interculturais a partir dos elementos avaliativos. Estes surgiram em forma de comentários explícitos nos finais dos textos (entrevistadas 6 e 8). Elementos avaliativos em relação ao curso de graduação estavam parcialmente ligados ao motivo de "ser apaixonado" (caso, por exemplo, das entrevistadas 20 e 24) e apareceram mais próximo ao final das gravações (por exemplo, nas entrevistadas 4, 24 e 25):

> äh:: habe eine spezile prüfung mit groß wissen uber mathematik <p> deshalb ich mache sozialwissenschaf(t)en weil die speziell (V) pro- prüfung habe nicht äh äh:: (um dann) eine (welcher) innerhalb der <#bundesuniversität vom paraná <p> zu paraná> <p> äh zu machen aber ich mach abe:er ich habe mir in ethnologie verliebet
>
> (Entrevistada 24 - alemão)

> […] bom mas daí o problema que foi que me apaixonei pela antropologia e daí eu continuei no curso de ciências sociais
>
> (Entrevistada 24 - português)

Pode-se observar, no entanto, que o motivo de "ser apaixonado" e do amor, por exemplo, também é apresentado nas respostas elaboradas em alemão pelas entrevistadas 20 e 24.

Foram raras as declarações expressivas, fato que por certo está diretamente ligado ao tema sobre o qual as participantes falavam. Uma declaração expressiva pôde ser identificada na gravação em português da Entrevistada 21, que usa a expressão *nossa* para manifestar seus sentimentos pela língua alemã.

Por fim, a coerência também representou uma característica importante. Evidenciou-se que as gravações em língua materna suscitavam maior coerência que as feitas em língua estrangeira, o que poderia indicar maior capacidade de abstração na língua materna. Também pôde ser constatado que todos os textos, de forma geral, eram coerentes e que os textos produzidos em língua materna influenciavam a coerência daqueles emitidos em língua estrangeira.

Nas gravações coletadas, pôde-se verificar que as narrações em língua materna continham mais marcadores do discurso, independentemente do nível linguístico dos participantes, embora os conectores tenham desempenhado um papel importante. Além disso, os conectores tiveram um efeito estruturador maior em algumas gravações feitas em língua materna, se comparadas às gravações na língua estrangeira.

Considerações finais

No estudo sobre narrativas orais biográficas realizado por Peters (2014), foi possível demonstrar que o desempenho narrativo em língua materna influencia o desempenho na língua estrangeira. O tempo de estudo de língua alemã e o nível linguístico dos participantes tiveram um papel secundário nessa influência. Sendo assim, essa investigação apresentou algumas implicações didáticas e pôs em questão como os resultados obtidos podem contribuir para a aula de alemão como língua estrangeira no Brasil, principalmente na Região Sul do país. Evidenciou-se a necessidade de repensar o papel que a narrativa oral biográfica desempenha em sala de aula. Essa atividade possibilita ao aluno refletir sobre suas vivências em língua estrangeira e desenvolver soluções linguísticas para obter êxito na prática. Além disso, também pode auxiliar na construção de sua identidade. Para professores de alemão como língua estrangeira no Brasil, as constatações aqui apresentadas podem ser uma oportunidade para ponderar como os efeitos positivos do desempenho narrativo em língua materna podem ser incluídos de forma útil no aprendizado em sala de aula.

Referências

APFELBAUM, Birgit. *Erzählen im Tandem*: Sprachlernaktivitäten und die Konstruktion eines Diskursmusters in der Fremdsprache (Zielsprachen: Französisch und Deutsch). Tübingen: Gunter Narr, 1993.

BAMBERG, Michael. Positioning between Structure and Performance. *Journal of Narrative and Life History*, v. 7, n. 1-4, p. 335-342, 1997. Disponível em: http://www.economicgeography.org/~mbamberg/Papers/Positioning%20Between%20Structure%20and%20Performance.pdf. Acesso em: 7 set. 2020.

BOUEKE, Dietrich; SCHÜLEIN, Frieder. Von der Lehr- und Lernbarkeit des Erzählens. *Diskussion Deutsch: Zeitschrift für Deutschlehrer aller Schulformen in Ausbildung und Praxis,* Heft 102, S. 386-403, 1988.

BRUNER, Jerome. Labov and Waletzky Thirty Years On. *Journal of Narrative and Life History*, v. 7, n. 1-4, p. 61-68, 1997.

CAMERON, Deborah. *Working With Spoken Discourse*. London: Sage, 2011.

DITTMAR, Norbert. *Transkription*: Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2004.

FIENEMANN, Jutta. *Erzählen in zwei Sprachen*: Diskursanalytische Untersuchungen von Erzählungen auf Deutsch und Französisch. Münster; München; Berlin: Waxmann, 2006.

FLICK, Uwe. *Qualitative Forschung*: Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, 1999.

_____. *Qualitative Forschung*: Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, 2000.

_____. *Qualitative Sozialforschung*: Eine Einführung. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, 2012.

GREADY, Paul. The Public Life of Narratives: Ethics, Politics, Methods. *In*: ANDREWS, Molly; SQUIRE, Corinne; TAMBOUKOU, Maria (Ed.). Doing Narrative Research. Los Angeles: Sage, 2013. p. 138-151.

GÜLICH, Elisabeth; HAUSENDORF, Heiko. Vertextungsmuster Narration. *In*: BRINKER, Klaus *et al.* (Hrsg.). *Text- und Gesprächslinguistik*. Berlin: de Gruyter, 2000. S. 369-385. (1. Halbband).

HERMANS, Hubert J. M. Self-Narrative in Life-Course: A Contextual Approach. *In*: BAMBERG, Michael (Ed.). *Narrative* – State of the Art. Philadelphia, Amsterdam: John Benjamins B.V., 1997. p. 223-264.

KANG, Jennifer Yusun. On the Ability to Tell Good Stories in Another Language: Analysis of Korean EFL Learners' Oral "Frog Story" Narrative. *Narrative Inquiry*, v. 13, n. 1, Jan. 2003, pp. 127-149. Disponível em: http://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/ni.13.1.05kan. Acesso em: 31 ago. 2020.

LABOV, William. *The Language of Life and Death*: The Transformation of Experience in Oral Narrative. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

LABOV, William; WALETZKY, Joshua. Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience. *In*: HELM, June. (Ed.). *Essays on the Verbal and Visual Arts*: Proceeding of the 1966 Annual Spring Meeting of the American Ethnological Society. Seattle: University of Washington Press, 1967. p. 12-44.

LINDE, Charlotte. *Life Stories*: The Creation of Coherence. New York: Oxford University Press, 1993.

MERKELBACH, Valentin. Was alles erzählen heißt, wozu es gut ist und wie Kinder es lernen: Zu einigen didaktisch relevanten Aspekten linguistischer Erzählforschung. *In*: CLAUSSEN, Claus; MERKELBACH, Valentin (Hrsg.). *Erzählwerkstatt*: Mündliches Erzählen. Braunschweig: Westermann, 1995a. S. 25-34. (Reihe "Praxis Pädagogik").

_____. Zur Didaktik des mündlichen Erzählens: Kritik, Neukonzeption, Unterrichtsvorschläge. *In*: CLAUSSEN, Claus; MERKELBACH, Valentin (Hrsg.). *Erzählwerkstatt*: Mündliches Erzählen. Braunschweig: Westermann, 1995b. S. 9-23.

PETERS, Luise. *Mündliches Erzählen brasilianischer Studierender in DaF*: Eine empirische Untersuchung. 105 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38828/R%20-%20D%20-%20LUISE%20PETERS.pdf?sequence=2. Acesso em: 28 ago. 2020.

PORTELLI, Alessandro. Oral History as Genre. *In*: CHAMBERLAIN, Mary; THOMPSON, Paul Richard (Ed.). *Narrative and Genre*. New York, London: Routledge, 1998. p. 23-45.

QUASTHOFF, Uta. "Erzählen" als interaktive Gesprächsstruktur. *In*: BRINKER, Klaus *et al.* (Hrsg.). *Text- und Gesprächslinguistik*: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin: de Gruyter, 2001. S. 1293-1309. 2. Halbband.

REHBEIN, Jochen. Sprachnoterzhlungen. *In*: HESS-LÜTTICH, Ernest W. B. (Hrsg.). *Integration und Identität*: Soziokulturelle und psychopädagogische Probleme im Sprachunterricht mit Ausländern. Tübingen: Gunter Narr, 1986. S. 63-86.

_____. Diskurs und Verstehen: Zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache. *In*: APELTAUER, Ernst (Hrsg.). *Gesteuerter Zweitspracherwerb*: Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht. München: Hueber, 1987. S. 113-172.

REININGER, Doris. *„Aber biografisch, das bin ich selbst!"*: Mündliches biografisches Erzählen als Unterrichtsaktivität im zweit- und fremdsprachlichen Deutschunterricht mit Erwachsenen. Innsbruck: Studienverlag, 2009. (Theorie und Praxis. Österreichische Beitrage zu Deutsch als Fremdsprache, Serie B, 13).

SCHRÖDER, Ulrike. Pragmática intercultural no ensino de alemão no Brasil. *In*: BOHUNOVSKY, Ruth (Org.). *Ensinar alemão no Brasil*: contextos e conteúdos. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 147-170.

SHUMAN, Amy. Entitlement and Empathy in Personal Narrative. *In*: BAMBERG, Michael (Ed.). *Narrative*: State of the Art. Philadelphia; Amsterdam: John Benjamins, 2007. p. 175-184.

Aprendizagem cultural na aula de alemão como língua estrangeira: reflexões sobre o padrão de interpretação de *Heimat* e seu tratamento como temática de sala de aula através de letras de músicas

Nina Krusche
Tradução de Catarina Portinho-Nauiack

1 Sobre a atualidade do conceito de *Heimat* na aula de alemão como língua estrangeira

A aprendizagem de uma língua estrangeira está, muitas vezes, vinculada ao abandono da própria terra natal e ao encaminhar-se para um lugar novo e, talvez, desconhecido. Em inúmeros livros didáticos de alemão como língua estrangeira (LE) essa temática fica evidente, pois, já em níveis iniciais, os conteúdos e recursos linguísticos giram em torno dela. Os objetivos pedagógicos que estes livros tentam abranger, no entanto, não correspondem, necessariamente, a objetivos/possibilidades concretos/as de uso da língua-alvo por parte dos aprendizes.

Em um contexto geral, o conhecimento de uma ou mais línguas estrangeiras tornou-se um pré-requisito para a participação na vida social no mundo globalizado, tecnológico e conectado de hoje. A mobilidade passou a ser uma necessidade contemporânea e a proficiência linguística é uma ferramenta para viabilizá-la. Por esses motivos, encontram-se, por exemplo, lições em livros didáticos sobre transporte público em cidades de língua alemã ou sobre o processo de procura de moradia nessas localidades. Para ilustrar, podemos mencionar a lição 10 do livro didático *DaF kompakt Neu A2* (BRAUN

et al., 2016, p. 20-27), que recebe o título "Neue Arbeit - neue Stadt"[1]. Nessa lição, simulam-se diversas situações comunicativas e praticam-se diversos atos de fala; assim, ensinam-se as ferramentas linguísticas necessárias para que o(a) aprendiz saiba orientar-se na língua-alvo em situações previamente treinadas. Ao mesmo tempo, nesse contexto instrucional, transmite-se o conhecimento sobre o respectivo contexto situacional concreto, o que às vezes também inclui um conhecimento específico da cultura. Esse complexo temático tem em comum o fato de estar implicitamente baseado no evento e na experiência de deixar a própria pátria e, por conseguinte, o ambiente cultural familiar, e ingressar em um ambiente novo e desconhecido. Portanto, faz sentido considerar explicitamente esse tópico.

2 O interesse da pesquisa sobre *Heimat* em aulas de alemão como LE relacionadas a cultura

A pesquisa na área de alemão como LE relacionada a cultura, tradicionalmente conhecida como *DaF Landeskundeforschung*[2], está principalmente vinculada à questão de como ensinar a cultura da língua alemã, ou seja, quais processos de ensino e aprendizagem ocorrem nas lições ligadas à cultura, de acordo com Claus Altmayer (2006, p. 183), cientista cultural especialista na área de alemão como LE. Nesse sentido, o ponto de partida é a aprendizagem de significação. Ou seja, a aprendizagem

> [é] um processo ativo e construtivo de um indivíduo aprendiz, que se baseia no que já está presente nas estruturas cognitivas desse aprendiz, que não influencia, orienta ou planeja a partir do exterior, mas que pode, apenas, estimular e facilitar (ou obstruir). (ALTMAYER, 2008, p. 33)

A fim de estimular a aprendizagem cultural, o conhecimento prévio do aprendiz deve ser considerado e usado como base para a construção de novos conhecimentos. Fala-se do modelo de aprendizagem de significação, que Altmayer descreve como um meio-termo entre a transferência de conhecimento e a troca de experiências:

1 "Novo trabalho - nova cidade".
2 Pesquisa de aspectos culturais na área de alemão como LE.

> A aprendizagem de significação consiste no fato de que, por um lado, as perspectivas e experiências do(a) aprendiz estão nitidamente em primeiro plano, mas são repetidamente expostas a situações e expectativas nas quais sua visão de mundo anterior [é] provocada e questionada. (ALTMAYER, 2008, p. 36)

Essa questão sobre o *como*, ou seja, a maneira como a cultura pode ser transmitida, também pressupõe a indagação sobre *o que* se transmite, isto é, que conteúdo cultural deve ser transmitido. Em primeiro lugar, a pesquisa problematiza fundamentalmente a definição do termo *cultura*. Na área de *DaF-Landeskundeforschung,* o termo é entendido como um fenômeno linguisticamente discursivo que se manifesta nos discursos (em língua alemã), ou seja, nos textos. Neles, o termo *cultura* está subjacente às estruturas do conhecimento. Estruturas específicas desse conhecimento são chamadas de padrões de significação, que são subjacentes aos discursos, ou seja, geralmente, não são formuladas de modo explícito, mas pressupostas implicitamente como uma base comum de conhecimento, sobre a qual, por exemplo, se apoiam as linhas de argumentação (ALTMAYER, 2006, p. 184). A pesquisa de alemão como LE relacionada à cultura está particularmente interessada em tais padrões de significação, que representam experiências universais de existência, socialização e/ou aculturação, uma vez que todas as pessoas, de alguma forma, as compartilham e as aulas dessa disciplina podem aplicá-las a partir de uma abordagem de significação (ALTMAYER, 2006, p. 192). *Heimat* como padrão de significação enquadra-se absolutamente em tais experiências universais e é, portanto, interessante para a pesquisa, não apenas por sua atualidade, conforme mencionado no início deste capítulo, mas também em razão de que este é um complexo de tópicos que inclui experiências humanas transcendentais: geralmente, vive-se de alguma maneira a experiência da terra natal. É possível sentir-se pertencente a ela ou, literalmente, perdê-la ou perder o contato com ela, afastar-se ou alienar-se dela. O ser humano define o seu conceito de terra natal por meio de parâmetros ou associações (tais como relações sociais, lugar ou nação etc.). No entanto, estes dependem inteiramente da experiência subjetiva. A atualidade do tema é, em última análise, baseada nos desdobramentos da mobilidade contemporânea: o lar é, por assim dizer, o ponto de partida da movimentação global da humanidade, uma espécie de ponto de partida do qual o indivíduo se dirige para o mundo. Ao mesmo tempo, também pode ser um refúgio para o ser humano.

3 O padrão de significação *Heimat* nos discursos de língua alemã[3]

Conteúdos e especificidades do padrão de significação *Heimat* podem ser delineados no contexto histórico-cultural dos países de língua alemã, que o preenche com determinados significados e com base no qual diferentes componentes de significação se tornam visíveis. A seguir, delineia-se brevemente esse contexto, para dar uma ideia aproximada dos sentidos que o conceito de *Heimat* abarca. Não se pretende apresentar uma versão completa e/ou definitiva desse conteúdo, uma vez que uma revisão detalhada de todos os componentes do padrão de significação exigiria uma análise muito mais minuciosa do discurso. Além disso, deve-se levar em conta a natureza aberta de um padrão de significação, que não pode ser considerado como uma "unidade de significado" fechada, mas sim sujeita a modificações e expansões de sentido, que estão sempre ligadas ao uso do padrão nos discursos. A visão geral a seguir é baseada na literatura relevante sobre o assunto, de Gunther Gebhard, Oliver Geisler e Steffen Schröter (2007) e de Hartmut Rosa (2007), e refere-se ao termo conforme seu uso em países de língua alemã.

Como um padrão de significação, *Heimat* só ganha importância no início da globalização, na esteira do desenvolvimento da modernidade no século XIX, e desde então esse conceito tem sido constantemente modificado e expandido. Anteriormente, a terra natal (*Heimat*) existia sem questionamentos, como um estado normal e imutável do ser humano, que na ordem cosmológica mundial do pré-moderno, em uma relação fixa com o espaço, objetos e pessoas de seu ambiente, "está posto no mundo" (ROSA, 2007, p. 158). Somente no decorrer da agitação e transformação gradual dessa "velha ordem" é que a ideia de *Heimat* se desenvolve. O aumento da mobilidade e a expansão espacial provocaram, por um lado, um "fascínio pelo estranho", sendo que a fuga e/ou saída da *Heimat* para o estrangeiro como processo de autodescoberta se tornou a base das negociações de identidade;[4] por outro lado, criaram uma sensação de insegurança no próprio território e, ao mesmo tempo, um retorno à *Heimat*, que só se torna visível através do distanciamento, e que leva a uma romantização desse conceito (GEBHARD; GEISLER; SCHRÖTER, 2007, p. 13 *et seq.*). A *Heimat* também se torna significativa em

3 Esta seção não apenas se baseia, em grande parte, na dissertação de mestrado da autora do presente capítulo, como também contém passagens desse trabalho. Ver, principalmente, Krusche (2017, p. 37-43).

4 Ver Krusche (2017, Capítulo 3).

dimensões políticas, especialmente no contexto do discurso sobre o espaço, no qual, por volta do ano de 1800, questões de ordem política e étnica e conceitos como *nação* e *Europa* foram negociados (GEBHARD; GEISLER; SCHRÖTER, 2007, p. 13). No decorrer da primeira metade do século XIX, seu significado conceitual foi expandido. Por um lado, o termo passou a ser negativamente conotado como uma expressão espacial de limite e expectativa. Por outro lado, ganhou uma conotação positiva como algo idílico, e é sob esse viés que são abordados os elementos de ligação com a terra natal: lugar, família e organização comunitária (GEBHARD; GEISLER; SCHRÖTER, 2007, p. 18). Nesse sentido, com o desenvolvimento da modernidade, a terra natal torna-se um lugar de refúgio contra a falta de apoio e a desorientação (GEBHARD; GEISLER; SCHRÖTER, 2007, p. 21). Naquele século, houve um movimento expansionista que levava ao desconhecido. Isso foi acompanhado por um "afastamento" de estruturas conhecidas/familiares. A perda do ambiente familiar e a imersão no desconhecido provocava, por fim, um retorno ao familiar, seguido por um contramovimento no espaço, como um regresso à "origem", que se localizaria na terra natal. Ao se delimitar o que é estranho, os tipos instáveis de relacionamento devem ser estabilizados. Isso é particularmente claro na justaposição de duas espacialidades: de um lado, a vida provinciana, com a clareza e a familiaridade de suas estruturas espaciais e sociais; de outro lado, a vida urbana, que une os contraconceitos de desorganização e anonimato. Inversamente, dada a expansão espacial, a terra natal também se torna estreita, limitada no espaço, e sua escala no contexto da expansão do mundo parece inadequada. O descrito retorno à "origem" reflete-se especialmente nos movimentos de reforma que se desenvolvem por volta do *fin de siècle*, como os *Lebensreformbewegung*[5] ou os movimentos juvenis, baseados em valores e crenças que se acreditava terem sido perdidos no processo de modernização. Nesses movimentos, há também referências concretas à terra natal, por exemplo, na *Heimatkunst*[6] e em movimentos literários (GEBHARD; GEISLER; SCHRÖTER, 2007, p. 22). Gebhard, Geisler e Schröter descrevem a imagem da terra natal que, no movimento literário do romance de *Heimat*[7], se tornou popular como um '"pequeno mundo', que é amplamente

5 O termo em alemão é amplamente utilizado para referir-se a diferentes movimentos sociais que, na metade do século XIX, principalmente na Alemanha e Suíça, criticavam a industrialização e o materialismo e defendiam e implementavam um estilo de vida ligado à natureza. (LEBENSREFORM. *In*: *Wikipedia*. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Lebensreform. Acesso em: 16 jul. 2020). (N. T.)

6 "Arte da terra natal".

7 *Heimatliteraturbewegung*.

protegido pelas revoltas do 'grande mundo' – ainda que em muitos desses textos figurasse apenas o conflito entre a antiga vida estabelecida no campo e as realidades modernas" (GEBHARD; GEISLER; SCHRÖTER, 2007, p. 27). Nesse contexto,

> a *Heimat* provinciana é […] concebida como um espaço administrável e aparentemente destituído de tempo, que aparece como uma alternativa viável (tradicional) à cidade grande, com suas falhas como decadência ou declínio cultural, perda de realidade, contingência de vida, abalo de expectativas, etc. (GEBHARD; GEISLER; SCHRÖTER, 2007, p. 27)

Em todos esses contramovimentos da modernidade ressoa uma "semântica do patológico", que atingiu um clímax na obra *A decadência do Ocidente*, de Oswald Spengler (1918), na qual é finalmente declarada e popularizada a fase da decadência cultural da civilização (GEBHARD; GEISLER; SCHRÖTER, 2007, p. 27). No decorrer do século XIX, essa imagem cada vez mais normativa e valorizada da terra natal é carregada de políticas de identidade nos discursos de nacionalização: a terra natal torna-se o refúgio do próprio, por meio da demarcação e da exclusão do estrangeiro (GEBHARD; GEISLER; SCHRÖTER, 2007, p. 19).

No caos da década de 1920, a *Heimat* converte-se na antítese da instabilidade política predominante, bem como do aumento da pobreza e da falta de moradia nas grandes cidades. Ela expressa o anseio pelo *humano* em face da racionalidade da modernidade, que, no sentido iluminista, já não é mais percebida positivamente, mas representa perda de significado e uma relação problemática entre o indivíduo e a sociedade (GEBHARD; GEISLER; SCHRÖTER, 2007, p. 37). Introduz-se nas escolas uma disciplina sobre *Heimat*[8], na qual a "unidade do povo" procura transmitir um ponto central da vida que leva de volta à "unidade espiritual em nós mesmos, em outras palavras, a nossa pátria real" (GEBHARD; GEISLER; SCHRÖTER, 2007, p. 36). O objetivo é compensar os efeitos patológicos da modernidade e, por meio da "índole nacional" e do "senso patriótico", encontrar "humanidade" (GEBHARD; GEISLER; SCHRÖTER, 2007, p. 37). Essas cargas valorativas do padrão de significação de *Heimat* tornam-se parte perversa do repertório simbólico dos nacional-socialistas, que equipara o ideal da terra natal com o de nação e busca a unidade pela exclusão do estranho, que aqui se torna

8 A disciplina chama-se, em alemão, *Heimatkundeunterricht*.

sinônimo de eliminação violenta, que termina de maneira devastadora em genocídio e assassinatos em massa. Tradição e descendência, a mística de uma história em comum e o território convertem-se em características nacionais distintivas dos nacional-socialistas entre os fatores determinantes da ideologia. Desse modo, termos como *terra natal* (*Heimatland*) ou *terra pátria* (*Vaterland*) ocupam um papel central no vocabulário da retórica nazista.

O período do pós-guerra é, afinal, particularmente marcado pela perda da terra natal. Muitas pessoas tiveram sua terra natal destruída pela guerra, o que levou a uma alienação do *eu*, porque, sem o próprio lar, como berço do seu pertencimento, falta uma parte essencial da definição de sua identidade. No âmbito da sociologia, Alfred Schütz (1972b, p. 70-84) examina o caso de soldados do *front* de batalha que retornaram após a guerra, mas que, em consequência do que vivenciaram, alienaram-se de sua terra natal[9]. Quando os eventos nazistas e a guerra irromperam como temas tabu na sociedade e com o início da reflexão sobre o assunto, nas discussões sobre *expellees* e refugiados como um fenômeno do pós-Segunda Guerra Mundial, o foco está na identidade, que, para esses dois grupos, está ameaçada (GEBHARD; GEISLER; SCHRÖTER, 2007, p. 41). Na década de 1970, surge uma inovação no padrão de significação terra natal, de modo que a ameaça identitária ao indivíduo na era moderna é por fim plenamente expressa. A terra natal fornece identidade por meio da proximidade espacial e social; as condições de vida urbana com vizinhança anonimizada, por outro lado, dão a impressão de alienação do indivíduo em relação ao ambiente concreto, e a alta mobilidade substitui as relações constantes com coisas e pessoas que compõem a identidade por uma "personalidade momentânea" (GEBHARD; GEISLER; SCHRÖTER, 2007, p. 40). Como resposta compensatória, a terra natal é agora, por assim dizer, o objetivo do estabelecimento de uma rede com o ambiente imediato e concreto: o novo conceito de *Heimat* compreende "atividade" no sentido de uma "modelagem ativa dos respectivos ambiente, bairro ou vida" (GEBHARD; GEISLER; SCHRÖTER, 2007, p. 43). Surgem novos movimentos, tais como as iniciativas distritais, as comunidades e também a proteção ambiental, como continuidade dos movimentos de segurança interna como possibilidades de autodesignação do espaço apropriado à abertura da possibilidade de criar e moldar identidade e segurança (GEBHARD; GEISLER; SCHRÖTER, 2007, p. 43). O novo conceito de terra natal baseado em atividades substitui a concepção passiva anterior

9 Para ler mais sobre esse assunto, ver os artigos "Der Fremde" e "Der Heimkehrer", de Alfred Schütz (1972a; 1972b).

da terra natal experimentada por meio da socialização (GEBHARD; GEISLER; SCHRÖTER, 2007, p. 43).

Segundo Gebhard, Geisler e Schröter (2007, p. 47), a rede mundial, desde a década de 1990, tem levantado cada vez mais a questão da relação entre o global e o local. A perspectiva global traz dificuldades conceituais à concepção de ancoragem local, uma vez que esta está contida no padrão de significação de terra natal, por meio de relações contínuas entre objeto e sujeito, que se deram no decurso do tempo e da unidade espacial (GEBHARD; GEISLER; SCHRÖTER, 2007, p. 47). Ela evoca, como Rosa (2007) descreve, uma "temporalização" e "desespacialização" de todas as relações do mundo que surgem da alta e crescente mobilidade. Nesse contexto, os conceitos de proximidade e distância não funcionam mais como correlatos espaciais de terra natal e de estrangeiro:

> Como o mundo social não está mais mudando numa perspectiva geracional de tempo, o que permitia que cada geração definisse sua própria terra natal estável, mas agora atingiu uma perspectiva intrageracional de mudança, a ideia de uma "terra natal" estável à luz da experiência cotidiana torna-se cada vez mais implausível. Moradias, oportunidades de emprego, parceiros em diferentes estágios da vida, crenças religiosas e políticas, mas também aspectos secundários do estilo de vida, como o jornal diário, o seguro de saúde e a companhia telefônica: eles não são mais projetados para a duração de uma vida, mas se tornaram contingentes e têm, em nossas vidas, uma duração incerta, mas, em todos os casos, limitada. (ROSA, 2007, p. 158)

Essa relatividade do espaço e do tempo reflete as ideias básicas da teoria de Albert Einstein: o tempo e o espaço se unem em um "espaço-tempo" inseparável. Os desenvolvimentos descritos determinam as características de nosso tempo: as informações de localização sempre exigem um índice temporal ("Eu moro em Munique, no momento"); superfícies espaciais se assemelham (aeroportos, cadeias de restaurantes); objetos e produtos estão sujeitos a ciclos de troca cada vez mais curtos e, com isso, se tornam alheios; os relacionamentos tornam-se mais efêmeros, mas o número de contatos aumenta (ROSA, 2007, p. 159). Em geral, o ritmo de vida acelerado leva à alienação (ROSA, 2007, p. 162). Rosa vê a expatriação como o destino do nosso tempo em um sentido radicalizado (ROSA, 2007, p. 159). Assim, é necessária uma reinterpretação do padrão de significação de *Heimat* para que funcione novamente como fonte de identificação e pertencimento. Para Rosa

(2007), isso consiste no estabelecimento de uma forma de relação de mundo, um "lançamento de âncora", por meio do qual o indivíduo pode dissolver a "indiferença" do tempo:

> O mundo oferece uma infinidade de possibilidades, mas elas não significam mais nada para nós; nós não somos mais capazes de determinar relevâncias. Podemos nos proteger contra isso apenas se formos capazes de estabelecer um relacionamento com o mundo e nos ancorarmos firmemente durante o processo. (ROSA, 2007, p. 163)

Ainda segundo Rosa (2007), referências espaciais são, em última análise, possíveis fatores na produção de tal relação com o mundo, mas não são mais um pré-requisito básico para ela. Em vez disso, é necessário determinar individualmente que tipo de âncora se deseja lançar:

> Essa relação com o mundo pode ser a profissão (onde quer que eu esteja, eu permanecerei um músico) ou um parceiro (onde quer que o destino nos leve, ficaremos juntos), ou pelo menos um lugar (eu estou pronto para qualquer coisa, desde que eu possa morar em Berlim) ou uma religião (ninguém tira minha fé de mim); talvez também um *hobby* (onde quer que eu possa ver as estrelas, eu estou em casa) ou pelo menos um ritual obstinado (onde quer que eu esteja, todas as noites acendo uma vela, escuto Schubert e leio poesia). (ROSA, 2007, p. 163)

4 Requisitos do contexto brasileiro como um ambiente de aprendizagem de alemão como LE

No ensino de alemão como LE no contexto brasileiro, são esperadas diferenças em relação à recepção conceitual de *Heimat*, devido a diferentes pressupostos. Por um lado, como assinalado anteriormente, *Heimat* tem uma história cultural específica em contextos de língua alemã que caracteriza os componentes de significância do conceito, razão pela qual não se pode presumir que um aprendiz brasileiro de alemão como LE estabeleça automaticamente as mesmas associações à palavra que um falante nativo de língua alemã potencialmente estabeleceria. Superficialmente, uma tradução mais ou menos adequada do termo pode esclarecer o significado aproximado da palavra. Por exemplo: "lar", "pátria", "terra natal" ou "país de origem". No entanto, uma tradução literal do termo é inadequada para fazer justiça ao seu significado,

como observa o filósofo Christoph Türcke, ao considerar a tradução em diferentes línguas:

> *Heimat* é uma palavra alemã que não se deixa traduzir facilmente em outros idiomas. Lar, casa, abrigo, estabilidade ressoam isso. Lar é quando você está em casa, seguro, familiarizado com tudo. Em contrapartida, o latim "*patria*" tem um eco patriarcal, atribuindo ao pai o direito e a autoridade de estabelecimento da ordem […]. O francês "*pays natal*" ou o inglês "*native place*", por sua vez, são modestos em termos de geografia, sem referência a qualquer autoridade, e também sem qualquer conotação de familiaridade ou segurança. Este último, provavelmente a "*homeland*" inglesa tem. Ainda assim, parece sóbrio. Há menos importância, expectativa, desejo depositado nela do que na *Heimat*. (TÜRCKE, 2006, p. 7)

A especificidade do padrão de significação *Heimat* em alemão surge, acima de tudo, do fato de que está "pesadamente carregado de história", como observa Türcke (2006, p. 7) e como ficou claro no capítulo anterior. Seu uso em discursos de língua alemã muitas vezes se baseia em conhecimento prévio comum registrado em alemão e inclui vários componentes de significado que são tomados em discursos de maneiras diferentes. Para aprendizes de alemão como LE que (ainda) não têm esse conhecimento, isso pode, por vezes, significar que os discursos não sejam totalmente compreendidos ou mesmo que sejam mal interpretados.

Por outro lado, em especial no âmbito inicialmente delineado de *Heimat* e no contexto de aprendizagem do idioma alemão, são esperados diferentes horizontes de experiência, já que no Brasil, em comparação com países de língua alemã, predominam diferentes visões das categorias espaço, tempo e distância, que estão relacionadas com o tamanho do próprio país e com as diferenças correspondentes no modo de locomoção. Em comparação com a situação na Alemanha e as condições existentes na Europa, a locomoção no Brasil implica maior dispêndio financeiro e de tempo, devido ao fato de as distâncias serem mais longas. A expectativa de que isso também tenha um efeito sobre a compreensão e a experiência de terra natal é, portanto, óbvia. Um contexto diferente também surge em relação à aprendizagem de línguas estrangeiras: contatar, geograficamente, uma língua estrangeira no ou a partir do Brasil já é logisticamente mais caro do que, por exemplo, na Europa. O que leva, no Brasil, por vezes, a uma relação literalmente distanciada com línguas estrangeiras para a maioria da população. Além disso, há aspectos econômicos e políticos que, por exemplo, dificultam a mobilidade de estudantes de lín-

gua estrangeira, tais como uma renda média menor no Brasil, em comparação com as condições alemãs, e um setor educacional em que línguas estrangeiras estão, atualmente, em desprestígio. A experiência da *Heimat* nesse contexto e em comparação com a situação nos países de língua alemã receberão, necessariamente, outro(s) valor(es).

5 Uma possibilidade de tematização do padrão de significação de *Heimat* nas lições de alemão como LE: uso de letras de música

A fim de abordar o padrão de significação de *Heimat* nas lições de alemão como LE relacionadas à cultura, selecionei e analisei letras de músicas como um potencial material de ensino autêntico. A razão pela qual letras de músicas são entendidas como um material adequado para o aprendizado cultural pode e deve ser fundamentada de várias maneiras.

Letras de canções podem ser consideradas como componentes dos discursos: elas são interfaces dos discursos sociais, por um lado, e dos discursos de gêneros musicais, por outro lado, ou seja, uma ou mais linhas que o artista segue. Além disso, as letras de música são materiais autênticos que apresentam determinadas características: são unidades de texto relativamente claras e completas, já que, convencionalmente, duram, em geral, entre 3 e 5 minutos. Costumam apresentar passagens repetitivas, como o refrão ou as chamadas "pontes", isto é, transições entre estrofe e coro. São também uma afirmação individual e autônoma do artista, que, além do conteúdo propriamente dito, transmite os aspectos formais da estrutura da música. Outros gêneros discursivos típicos de texto, como artigos de jornais, por exemplo, diferem tanto na forma quanto no conteúdo: eles têm maior variabilidade na sua extensão e o autor discorre (com a exceção do comentário) em favor da afirmação informacional. Em relação a letras de música, em contrapartida, o caráter discursivo denota claramente que são textos ligados a uma pessoa pública que se posiciona sobre questões sociais ou políticas, e que estão vinculados ao discurso público e, como textos acessíveis à população em geral, são, em última análise, parte do discurso. Ao mesmo tempo, no entanto, o texto é único enquanto produto artístico-criativo, que se reflete na expressão estética individual do artista. Assim, a conscientização dos aprendizes pode ser estimulada de tal forma que eles tenham que lidar com o texto como uma oferta interpretativa unilateral e, de maneira nenhuma, absoluta. Além disso, o uso de canções ou músicas no ensino de línguas estrangeiras geralmente tem

um potencial que vai além de vantagens óbvias, tais como a autenticidade do material, e tem sido explorado em outros lugares na didática da língua estrangeira já há algum tempo. Por exemplo, Mathias Perner (2014) resume várias funções que a música pode ter no ensino de línguas estrangeiras: função psico-higiênica e emocional, por exemplo, em atividades de relaxamento; funções psicossociais, como o fortalecimento da "comunicação inter/intra-cultural", a promoção da aprendizagem inconsciente, como na compreensão prosódica, entre outras (PERNER, 2014, p. 322). O autor também aponta que em vários lugares há evidências dos benefícios linguísticos no uso da música no ensino de línguas estrangeiras (PERNER, 2014, p. 323).

Como parte da minha dissertação de mestrado, examinei quatro letras de músicas para analisar como o padrão de interpretação *Heimat* está inserido nelas. Os textos foram os seguintes: a) *Heute hier, morgen dort*[10], de Hannes Wader; b) *Wieder zuhaus*[11], de Klaus Lage; c) *Zuhause*[12], de Dota Kehr; e d) *Neues Zimmer*[13], de AnnenMayKantereit. Os quatro textos têm em comum o fato de tematizarem a saída ou a volta para casa e de definirem sua relação com a terra natal. O texto de Wader canta o incessante avançar do tempo, em cuja sombra tudo é transitório e está em constante mudança. *Heimat*, caracterizada pela continuidade do espaço, do tempo e dos relacionamentos, aparece aqui como uma ilusão que não quer sucumbir ao eu lírico e, portanto, está constantemente em movimento, não chega a lugar nenhum e não está ancorada em nenhum lugar. Klaus Lage, por sua vez, trata em seu texto do retorno à antiga *Heimat* (cidade) depois de muito tempo. Ele enfoca o componente de significado de *Heimat* como estreitamento e restrição de identidade. *Heimat* também surge como uma fachada falsa, como um lugar idílico provinciano e hipócrita, onde os conflitos não são resolvidos, mas são combatidos com silêncio ou pela força. Já em *Zuhaus*, de Dota Kehr, a perspectiva global entra em cena. A casa não é mais um lugar, ela é personificada, é uma pessoa e uma emoção que faz com que o eu lírico da outra pessoa se sinta integrado. O aspecto sentimental da *Heimat*, por sua perda e a saudade da terra natal, é fortemente expresso por Kehr. No caso da letra de *Neues Zimmer*, AnnenMayKantereit também expressa o componente de significado da perda da *Heimat*, que se manifesta na profunda insegurança do eu lírico depois de mudar-se para um local desconhecido. Na música de AnnenMayKantereit, também se exprime o componente da construção ativa de *Heimat*, porque o

10 "Hoje aqui, amanhã lá".
11 "De volta para casa".
12 "Casa".
13 "Novo canto", no sentido de "cômodo", "quarto" ou "moradia".

eu lírico, que no texto se encontra em situação de mudança – ele está desempacotando seus pertences no novo lugar –, reconhece que é com esse novo ambiente que ele precisa relacionar-se para sentir-se em casa. Além disso, o texto, assim como o de Dota Kehr, é uma expressão de uma preocupação atual com o lar neste século XXI, quando as coordenadas originais de *Heimat*, como a continuidade do tempo e do espaço, que formam a estrutura para a construção de relacionamentos e da identidade, estão abaladas, e a procura por uma *Heimat* requer um novo entendimento do que isso seja.

Os dois primeiros textos, de Hannes Wader e Klaus Lage, são particularmente adequados para tratar do tema da pátria no contexto histórico-cultural da língua alemã. Supõe-se que numerosos momentos de irritação surjam ao lidar com os textos, uma vez que estes costumam usar estruturas de conhecimento implícitas de maneira descomplicada.

Um exemplo simples é o "*Schützenfest*"[14] mencionado em *Wieder Zuhaus*, de Klaus Lage, que, implicitamente, representa certos valores como tradição e conservadorismo:

> *„Der alte Bahnhof liegt auch bald still.*
> *Den Bach versteckt ein Kanal.*
> *Das Kaff trägt Beton, weil es Stadt sein will,*
> *und Schützenfest ist auch wieder mal*".[15]

Os textos de Dota Kehr e AnnenMayKantereit tematizam o padrão de significação *Heimat* a partir de uma perspectiva contemporânea, uma vez que são atuais (de 2010 e 2016, respectivamente) e transitam pelo conceito de *Heimat*, tendo como pano de fundo os fenômenos da globalização. Portanto, eles parecem adequados para se distanciar da esfera histórico-cultural do nacional-socialismo no ensino de alemão como LE relacionado à cultura e tematizar *Heimat* ou seu abandono ou perda como uma experiência universal em diferentes níveis, isto é, com diferentes pontos de referência (sejam eles espaciais, podendo ser supranacionais ou subnacionais, ou referentes a relacionamentos interpessoais) para abordar o assunto e, assim, tratar de uma série de experiências de estranhamento em diferentes níveis.

14 *Schützenfest* é uma festa tradicional em algumas regiões da Alemanha (e também do Brasil), organizada tradicionalmente por sociedades de atiradores, cuja existência remonta ao século XIV. No passado, essas associações tinham como finalidade a defesa da comunidade e a preparação dos membros para o manuseio das armas, porém hoje suas atividades são recreativas, de esporte e lazer.

15 "A antiga estação de trem também estará silenciosa em breve./Um canal esconde um riacho./O lugarejo usa concreto porque quer ser cidade/e a Festa do Tiro está de novo aí."

Dependendo do público-alvo, especialmente se for, por exemplo, uma audiência acadêmica, os dois últimos textos, devido à sua atualidade e relevância, apelam para o modo de vida em potencial do respectivo aluno e, portanto, para seus respectivos horizontes de experiência.

6 Sugestões para a introdução do padrão de significação *Heimat* com base no uso de letras de músicas nas lições de alemão como LE

Nesta seção, apresentam-se aos professores algumas sugestões de abordagem do padrão de significação *Heimat* por meio de letras de música em alemão na sala de aula. Ao mesmo tempo, será considerado novamente o contexto específico dos alunos brasileiros de alemão.

Em primeiro lugar, como parte do uso das letras de música como uma tarefa relacionada à cultura, é aconselhável levar os alunos a refletirem sobre as imagens de *Heimat* abordadas nas letras por meio de questões clássicas de ativação de conhecimentos prévios. Especialmente em cursos avançados (a partir de B1+), é concebível a utilização de diferentes textos sobre o assunto, que podem ser trabalhados em grupos e com base nos quais os alunos podem comparar diferentes imagens de *Heimat*. Outras questões de *input* também podem ser usadas para direcionar a experiência dos aprendizes ou para tentar provocar momentos de irritação, a fim de estimular o conhecimento dos alunos sobre seus próprios padrões interpretativos, dando-lhes a oportunidade de questioná-los e, se for o caso, expandi-los.

Possíveis questões de *input* também poderiam incluir o contexto brasileiro. O texto de Klaus Lages fornece, por exemplo, conteúdo para tematizar as especificidades das pequenas cidades e para compará-las com as da vida no "interior" ou nas "capitais".

Outro passo para a interpretação textual pode ser a inclusão de informações biográficas básicas e relacionadas ao gênero textual para fazer uma classificação discursiva. Em geral, pode-se colocar seu discurso em foco e mostrar seus processos de significância. O artista Dota Kehr, que viveu durante algum tempo no Brasil, parece ser particularmente interessante para o contexto brasileiro a esse respeito, uma vez que se baseia em elementos culturais do Brasil (música), que está intimamente relacionado com a sua própria biografia. A propósito, vale ressaltar que a música e o ritmo no Brasil são formas essenciais, versáteis e diferenciadas de expressão cultural.

Outra maneira de usar as letras de música em aulas de alemão como LE para estimular o aprendizado cultural é a tradução. A tradução como método para estimular a aprendizagem cultural tem sido discutida há algum tempo no contexto da pesquisa em língua estrangeira. Juliane House (2010) e Michael Dobstadt e Renate Riedner (2014), entre outros, constataram que os significados dos textos constituem-se apenas em conexão com suas funções nos respectivos contextos culturais e, portanto, não podem ser considerados isoladamente dos mundos discursivos em que estão inseridos. Ao traduzir um texto, ele é retirado de seu contexto cultural e transposto para outro, assumindo-se que um texto é traduzido para que outra comunidade linguística, que ao mesmo tempo constitui outra comunidade cultural, tenha acesso a ele.

Uma tarefa fundamental que um tradutor deve realizar é, portanto, mobilizar o conhecimento sobre ambas as esferas discursivas, a fim de poder abrir e transformar o significado e a função do texto. O valor crucial da tradução para o ensino de línguas estrangeiras é a necessidade de mobilizar o conhecimento sobre os contextos culturais nos quais os textos estão inseridos e refletir sobre eles. Isso pode ser entendido como um processo de aprendizado cultural. A tradução de letras de músicas que tematizam *Heimat* coloca o aprendiz na situação de refletir em detalhes sobre a importância do próprio conceito e/ou sobre os componentes de *Heimat* ou, ainda, acerca de termos sinônimos como "casa" – como pode ser observado nas letras de Dota Kehr e Klaus Lage –, com a finalidade de reproduzir adequadamente o conteúdo do texto na língua-alvo. Para realizar uma tradução adequada, é necessário que os alunos mobilizem conhecimento do contexto cultural ou se apropriem desse conhecimento para poder traduzir os termos de modo que eles expressem, na comunidade da língua-alvo, o que está implícito no contexto linguístico de origem. Nesse caso, como os defensores da tradução enfatizam, o foco não é encontrar o conceito mais exato ou uma transcrição adequada como um objetivo de aprendizagem, mas refletir e discutir os componentes de significação do conceito e a comparação destes com sua própria língua materna.

Referências

ALTMAYER, Claus. Landeskunde als Kulturwissenschaft: Ein Forschungsprogramm. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache: Intercultural German Studies*, München, Band 32, S. 181-199, 2006.

_____. Von der "interkulturellen Kompetenz" zum "kulturbezogenen Deutungslernen": Plädoyer für eine kritische Transformation des interkulturellen Ansatzes in der Landeskunde. *In*: SCHULZ, Renate A.; TSCHIRNER, Erwin (Hrsg.). *Communicating across Borders*: Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language. München: Iudicium, 2008. S. 28-41.

BRAUN, Birgit *et al. DaF kompakt neu A2*: Kurs und Übungsbuch. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2016. S. 20-27.

DOBSTADT, Michael; RIEDNER, Renate. Übersetzen im Kontext von Deutsch als Fremdsprache: Neue Perspektiven im Zeichen einer sprachreflexiven Auseinandersetzung mit dem "symbolic gap between languages". *In*: PASEWALCK, Silke; LOOGUS, Terje; NEIDLINGER, Dieter (Hrsg.). *Interkulturalität und literarisches Übersetzen*. Tübingen: Stauffenburg, 2014. S. 311-323.

GEBHARD, Gunther; GEISLER, Oliver; SCHRÖTER, Steffen. Heimatdenken: Konjunkturen und Konturen. Statt einer Einleitung. *In*: _____. (Hrsg.). *Heimat*: Konturen und Konjunkturen eines umstrittenen Konzepts. Bielefeld: Transcript, 2007. S. 9-65.

HOUSE, Juliane. Übersetzen und Sprachmitteln. *In*: KRUMM, Hans-Jürgen *et al.* (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*: Ein internationales Handbuch. Berlin: De Gruyter, 2010. S. 323-331. (Buchreihe "Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft", Band 35, Halbband 1).

KRUSCHE, Nina. *Raumbezogene Identität und Zugehörigkeit in deutschsprachigen Liedtexten:* Eine Analyse zum Deutungsmuster *Heimat.* 132f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: http://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=42378&idprograma=40001016016P7&anobase=2017&idtc=1395. Acesso em: 10 jun. 2020.

PERNER, Matthias. Musik im DaF-Unterricht: Von der Sprache zur Musik – und zurück. *In*: BERNSTEIN, Nils; LERCHNER, Charlotte (Hrsg.). *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht*: Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 2014. S. 313-334. (Reihe "Materialien Deutsch als Fremdsprache", Band 93).

ROSA, Hartmut. Heimat im Zeitalter der Globalisierung. *Der blaue Reiter – Journal für Philosophie*, Nr. 23, S. 155-164, 2007. Disponível em: http://www.kas.de/upload/dokumente/2012/heimat/Heimat_rosa.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

SCHÜTZ, Alfred. Der Fremde. *In*: _____. *Gesammelte Aufsätze II*: Studien zur soziologischen Theorie. Herausgegeben von Arvid Brodersen. Den Haag: Martinus NiJahrhundertoff, 1972a. S. 53-69.

_____. Der Heimkehrer. *In*: _____. *Gesammelte Aufsätze II*: Studien zur soziologischen Theorie. Herausgegeben von Arvid Brodersen. Den Haag: Martinus NiJahrhundertoff, 1972b. S. 70-84.

TÜRCKE, Christoph: *Heimat. Eine Rehabilitierung*. Hannover: Zu Klampen, 2006.

Discursos da memória no ensino cultural de alemão: o exílio de língua alemã no Brasil (1933-1945) mediante redes textuais

Rebecca Wielsch

1 Introdução

Este capítulo enfoca o componente cultural do ensino de alemão como língua estrangeira (LE) e apresenta uma abordagem conceitual de orientação antropológica, que promove a utilização de discursos da memória (*Erinnerungsdiskurse*) no ensino com o principal objetivo de promover a *capacidade discursiva* (*Diskursfähigkeit*) dos aprendizes por meio de redes textuais autênticas.

Ao contrário da abordagem *intercultural*, esta se baseia em conceitos teóricos da ciência cultural e social, bem como nos da didática. Portanto, a descrição da teoria-base possui um papel fundamental. Dessa forma, a primeira parte do capítulo se dedica à descrição de importantes noções da teoria cultural. São elas: primeiro, o conceito de *discurso* (Michel Foucault), que leva, consequentemente, à segunda noção, o entendimento de *cultura como texto* ("*Kultur-als-Text-Ansatz*"[1]), e à terceira, a teoria da *memória cultural* (Jan e Aleida Assmann). A combinação desses conceitos resulta na proposta de definir a *capacidade discursiva* como objetivo principal no *ensino cultural* (Camilla Badstübner-Kizik e Almut Hille). Tendo-se esses conceitos como base, introduz-se na segunda parte do capítulo a teoria da didática textual de Wolfgang Hallet. Esta, por sua vez, serve como preparação para a aplicação

1 Este termo é atribuído, em primeiro lugar, a Clifford Geertz, fundador da antropologia interpretativa. Ainda assim, neste capítulo, de acordo com Reckwitz (2006), o conceito de *cultura como texto* será derivado das teorias de Michel Foucault, cuja noção de *discurso*, que foi desenvolvida independente das teorias de Geertz, resulta também num entendimento de *cultura como texto*.

prática que veremos na parte seguinte, que se refere especificamente ao ensino de alemão como LE no Brasil. O cerne da discussão estará em uma rede textual sob o tema geral do exílio de língua alemã no Brasil (1933-1945). Esse foco temático tem o potencial de lançar luz sobre uma parte importante da história alemã, bem como sobre suas consequências globais e suas relações com a história brasileira. É importante ressaltar que não se objetiva propor um plano completo de projeto de aula, mas, antes, oferecer um estímulo à concepção de aprendizagem cultural com base no tema mencionado, em forma de projeto (*Projektunterricht*). As descrições didáticas e os textos referidos neste artigo destinam-se particularmente a aprendizes universitários de alemão em nível B1 ou superior, mas certamente também podem ser adaptadas a outros contextos e níveis.

2 Princípios teóricos

A abordagem dos estudos socioculturais (*Landeskunde*) a ser apresentada neste capítulo baseia-se em um conceito de *cultura* formulado no contexto da *cultural turn*[2] dos anos de 1970 a 1980. Naquele contexto, o termo *cultura* foi definido como um conjunto de conhecimentos e atribuições de significados compartilhados („bedeutungs- und wissensorientierter Kulturbegriff") (ALTMAYER, 2010, p.1407, ver também p. 1408-1409). Tal definição se distingue dos modelos explicativos anteriores (mas ainda influentes) que fundamentam a abordagem intercultural na área do ensino de alemão como LE (ALTMAYER, 2010, p. 1407).

A abordagem intercultural é passível de ser criticada, por vários motivos, especialmente por envolver a definição normativa de culturas como unidades separadas, o que frequentemente resulta em um confronto dicotômico entre "cultura própria" e a "cultura estrangeira"[3] (ALTMAYER, 2010, p. 1410, 1405-1407; ver também GRUB, 2015, p. 81-84).[4] Segundo Claus Altmayer, essa abordagem ignora a heterogeneidade das culturas e suas sobreposições mútuas, pois considera que os indivíduos seriam determinados por suas identidades nacionais e étnicas de maneira unilateral e inadequada (ALTMAYER, 2010, p. 1407). Além disso, ela promove, em vez de questionar,

2 Uma análise da *cultural turn* nas ciências culturais é apresentada em Bachmann-Medick (2006).

3 „*eigener' und ‚fremder' Kultur*"

4 Estas e todas as demais citações são traduções do alemão para o português feitas pela autora deste capítulo.

"o pensamento em categorias estereotípicas e generalizadas"[5] (ALTMAYER, 2010, p. 1407).[6]

A *cultural turn* representava uma "mudança fundamental de paradigmas"[7] (ALTMAYER, 2010, p. 1407) nas ciências culturais e sociais, alterando a perspectiva de pesquisa dos "modelos explicativos nomotéticos universalmente válidos do comportamento humano para um nível de ordens simbólicas e atribuições subjetivas de significado"[8] (ALTMAYER, 2010, p. 1408). O conceito de *cultura* que foi desenvolvido a partir dessa mudança paradigmática supõe que "a realidade (social) não se mostra de imediato, mas é construída pelos indivíduos nos atos de interpretação discursiva e de atribuição de sentidos e significados" [9] (ALTMAYER, 2010, p. 1408). Desse modo, tal conceito é definido como um conhecimento compartilhado, que possibilita a construção de uma realidade compartilhada e, assim, constitui uma base para a formação de grupos e sociedades.[10]

Já que essa noção de *cultura* contempla as sobreposições e interseções de diferentes ambientes e modos de vida que atravessam fronteiras políticas, ela é atual e compatível com a realidade transcultural das sociedades globalizadas, que mostram heterogeneidade e pluralidade interna e, ao mesmo tempo, mantêm relações múltiplas com outras culturas e sociedades.[11] Porém, tal conceito levanta questões complexas em relação ao ensino cultural na área de alemão como LE e à justificação de seu conteúdo, pois os contornos dos componentes determinantes para a "cultura alemã" parecem cada vez mais dissolvidos. Portanto, permanece a questão de como a mediação cultural pode ser realizada em sala de aula, quando o conceito de *cultura nacional*, demarcado externamente, se torna dispensável.

No âmbito dos estudos socioculturais de orientação antropológica, nos quais se define *cultura* como *conhecimento compartilhado*, é importante ter como referência as teorias que tratam da representação do conhecimento em uma sociedade. Segundo Altmayer (2010, p. 1408), a pesquisa sobre o discurso que remonta a Foucault se mostra promissora nesse contexto, pois

5 „*das Denken in pauschalisierenden und stereotypischen Kategorien*"

6 Para uma leitura mais aprofundada sobre a abordagem intercultural, consultar Georg Wink (2011).

7 „*grundlegenden Paradigmenwechsel*"

8 „*von allgemeingültigen nomothetischen Erklärungsmodellen menschlichen Verhaltens auf die Ebene der symbolischen Ordnungen und subjektiven Sinnzuschreibungen*"

9 „ *[...] dass die (soziale) Wirklichkeit nicht unmittelbar gegeben, sondern in Akten diskursiver Deutung und Sinnzuschreibung von den Akteuren selbst erst konstituiert wird*"

10 Cf. Andreas Reckwitz (2006, p. 85-86).

11 Cf. Wolfgang Welsch (2012, p. 26, 28).

descreve a materialização do conhecimento cultural nos atos comunicativos linguísticos e simbólicos, ou seja, nos discursos.

O termo *discurso*, no entendimento de Foucault, como resume Simone Winko, define

> "um sistema de pensamento e argumentação" […] que se determina através de um "assunto de fala", das "regras dessa fala" e através das "relações com outros discursos". Discursos são conjuntos que se compõem de enunciados e das condições e regras de produção e recepção destes num período de tempo determinado […]. (WINKO, 1996, p. 464)[12]

Assim, trata-se de "práticas discursivas" (*diskursive Praktiken*) que são tematicamente vinculadas e interconectadas, isto é, de "comunicação oral ou escrita que se apresenta como uma cadeia de enunciados (*énoncés*) e, portanto, como uma sequência linguística de signos"[13] (RECKWITZ, 2006, p. 271). Para Foucault, de acordo com Andreas Reckwitz, essas práticas discursivas são "eventos comportamentais" („*Verhaltensereignisse*") (RECKWITZ, 2006, p. 270-272) que constituem uma representação material de uma cultura e que servem como material-base para a análise de discurso, ou seja, para a análise cultural. Esta, por sua vez, lança luz sobre os "códigos de conhecimento", *i.e.*, "ordens de conhecimento" que estruturam o discurso de uma cultura em determinado momento (RECKWITZ, 2006, p. 266, 273; ver também WINKO, 1996, p. 467-468).

Consequentemente, de acordo com a teoria do discurso de Foucault, a definição do termo *cultura* como conhecimento compartilhado pode ser especificada na definição do termo *cultura como discurso*, ou seja, *cultura como texto* (*Kultur-als-Text-Ansatz*)[14]. Nesse domínio, entende-se o termo *texto* de forma ampla, incorporando, além de textos escritos e orais, todas as formas de comunicação materializada, ou seja: "obras de arte, rituais, símbolos

12 „*System des Denkens und Argumentierens' […], das durch einen gemeinsamen ‚Redegegenstand', durch ‚Regularitäten der Rede' und durch ‚Relationen zu anderen Diskursen' bestimmt ist. Diskurse sind also keine Einzeltexte oder Textgruppen, sondern Komplexe, die sich aus Aussagen und den Bedingungen und Regeln ihrer Produktion und Rezeption in einem bestimmten Zeitraum zusammensetzen*"

13 „*Kommunikation in mündlicher oder schriftlicher Form, die als Kette von Aussagen (énoncés) und damit als eine sprachliche ‚Folge von Zeichen' erscheint*"

14 Cf. Andreas Reckwitz (2006, p. 283). Decisivo neste contexto é o acesso a códigos culturais através de sequências materializadas de signos e enunciados (práticas discursivas), ou seja, em textos.

corporais, arquitetura, assim como toda cultura visual, da cinematografia à propaganda"[15] (RECKWITZ, 2006, p. 586).[16]

Ao contrário do que foi defendido por Foucault, de acordo com Reckwitz (2006), textos e seus conteúdos culturais não podem ser compreendidos de forma autônoma, isto é, independentemente das representações cognitivas dos indivíduos de uma sociedade. Evidencia-se, portanto, que os textos representam uma materialização do conhecimento mental presente em um grupo de indivíduos em um momento específico, visto que a produção e a recepção textuais sempre pressupõem um processo da compreensão subjetiva (RECKWITZ, 2006, p. 587). Consequentemente, *textos* têm a função de conservar conhecimentos, portanto se revelam como uma *memória cultural*, termo cunhado por Jan e Aleida Assmann (1994). Os dois teóricos entendem a *cultura* "como o nexo historicamente modificável entre a comunicação, a memória e as mídias"[17] (ASSMANN; ASSMANN, 1994, p. 114), e a definem, nesse contexto, como conhecimento compartilhado através da comunicação entre os indivíduos e altamente marcado pelo convívio, isto é, pela memória coletiva. É o conhecimento sobre o passado que define a identidade dos indivíduos e de coletivos no presente. Essas recordações socialmente constitutivas estão resumidas sob os termos da *memória comunicativa* e da *memória cultural*.

A *memória comunicativa de curto prazo* („*Kommunikatives Kurzzeit--Gedächtnis*") (ASSMANN; ASSMANN 1994, p. 119) apresenta aquelas memórias armazenadas pelos indivíduos que se extinguem com sua morte. Portanto, só remonta a um período de oitenta a cem anos e circula principalmente na interação oral cotidiana (ASSMANN; ASSMANN, 1994, p. 119-121).

Em contrapartida, a *memória cultural* inclui as recordações representadas na mídia, isto é, em forma de textos, poemas, fotos, áudios, filmes etc., que permanecem acessíveis às gerações futuras (ASSMANN; ASSMANN, 1994, p. 120). A memória cultural assegura, assim, a continuação de uma identidade social (ASSMANN; ASSMANN, 1994, p. 121). No entanto, com a disseminação progressiva da escrita e da midiatização nas sociedades modernas, a memória cultural se transforma fundamentalmente, pois hoje é possível armazenar mais conteúdo do que é utilizado e atualizado (ASSMANN; ASSMANN, 1994, p. 122). Isso leva a uma diferenciação adicional da memória cultural em uma *memória funcional* (*Funktionsgedächtnis*) e uma *memória cumulativa* (*Speichergedächtnis*) (ASSMANN; ASSMANN, 1994, p. 122).

15 „*Kunstwerke, Rituale, Körperzeichen, Architektur, die gesamte moderne visuelle Kultur von Film bis zur Werbung*"

16 Doravante, o termo *texto* será sempre utilizado nesse sentido amplo.

17 „*als der historisch veränderliche Zusammenhang von Kommunikation, Gedächtnis und Medien*"

A *memória funcional* é a parte da memória cultural que contém as memórias atuais, das quais os sujeitos dispõem ativamente e lembram-se conscientemente e às quais atribuem significado dentro de seu quadro de referência social (ASSMANN; ASSMANN, 1994, p. 122). A memória funcional é também a principal responsável pela formação da identidade coletiva. No entanto, é importante enfatizar que os indivíduos lembram seletivamente. Isso significa que o repertório completo da memória funcional de um coletivo está sempre presente apenas como seleção de subconjuntos individualmente combinados por membros individuais de um determinado grupo. É dessa forma que cada sujeito se constitui como um indivíduo (ASSMANN; ASSMANN, 1994, p. 123; ALTMAYER, 2004, p. 159-165). Portanto, memórias como conhecimento compartilhado e social não implicam uma homogeneidade interna das culturas.

A *memória cumulativa*, por sua vez, é constituída pelo conhecimento possivelmente existente, porém inativo, que, em dado momento, não desempenha um papel importante para a comunidade e sua coesão social. Assim, ela forma "o contexto das várias memórias funcionais, em certo sentido seu horizonte externo, a partir do qual as perspectivas limitadas sobre o passado podem ser relativizadas, criticadas e, sobretudo, modificadas"[18] (ASSMANN; ASSMANN, 1994, p. 129). Dessa forma, os elementos da memória cumulativa podem ser armazenados mentalmente a qualquer momento e, portanto, transferidos para a memória funcional (ASSMANN; ASSMANN, 1994, p. 123).

A consequência disso é uma responsabilidade didática de lembrar o passado no contexto da educação cultural e a criação de um acesso aos conteúdos da memória cumulativa, os quais, em parte, "estão disponíveis através de uma percepção didática ou estética de assuntos, conceitos e objetos que podem ser reintroduzidos na memória coletiva mediante exposições em museus, filmes, romances e outros meios de recontextualização"[19] (ASSMANN; ASSMANN, 1994, p. 128, ver também p. 136-140). Com relação a essa responsabilidade didática, que também se aplica à educação cultural em língua estrangeira, o passado nacional-socialista alemão tem relevância particular. A memória desse período, que se desenrolou há mais de oito décadas, está no processo de passar completamente para a

18 *Das Funktionsgedächtnis „bildet den Kontext der verschiedenen Funktionsgedächtnisse, gewissermaßen deren Außenhorizont, von dem aus die verengten Perspektiven auf die Vergangenheit relativiert, kritisiert, und nicht zuletzt: verändert werden können"*

19 *„ein […] Teil [des Speichergedächtnisses, R.W.] ist über eine didaktische oder ästhetische Wahrnehmung erschließbar, das sind Themen, Konzepte, Gegenstände, die in Museen, Filmen, Romanen und anderen Medien der Rekontextualisierung ins öffentliche Bewußtsein zurückgeführt werden können"*

memória cultural, uma vez que poucas testemunhas ainda estão vivas. Nesse contexto, a documentação midiática e o arquivamento de documentos, assim como a apropriação sempre renovada de textos e lembranças, desempenham um papel significativo para manter essas memórias vivas na memória funcional e, desse modo, preservar sua influência social (ASSMANN; ASSMANN 1994, p. 120). Portanto, justifica-se o exílio de língua alemã no Brasil como um foco temático no ensino cultural de alemão como LE, o qual se baseia sobretudo em discursos de memória que são medialmente documentados em textos autênticos (textos jornalísticos, literários e técnicos ou em filmes, gravações de áudio, imagens, fotografias etc.), que possuem um potencial de memória intergeracional de longo prazo.

A partir da definição de *cultura* como *discurso*, ou seja, *discurso de memória*, pode-se concluir que textos tematicamente interligados, ou seja, *redes textuais*, podem ser considerados como um componente central da educação cultural nas aulas de língua estrangeira. Especialmente esses conjuntos textuais se revelam interessantes, ao contrário de textos isolados, porque um discurso social com suas regras de formação, seu vocabulário específico e suas construções de sentido particulares só pode ser entendido por meio da análise de interligações temáticas e linguísticas entre textos que tratam do mesmo assunto.

Consequentemente, entendendo *culturas* como *comunidades discursivas*, o principal objetivo da aprendizagem cultural deve ser a recepção de discursos e, como resultado, a promoção do entendimento destes e a participação ativa e independente nos discursos da língua (ou cultura) estrangeira (BADSTÜBNER-KIZIK, 2014, p. 52). Em relação a isso, Almut Hille elabora: "A participação nas negociações e discursos (na língua estrangeira), e, como resultado, o fortalecimento da própria identidade e personalidade e do próprio sentimento de responsabilidade pelos desenvolvimentos ocorridos no mundo são os objetivos do ensino-aprendizagem como processo educativo"[20] (HILLE, 2015, p. 110). Esses objetivos são compilados sob o termo *capacidade discursiva* (*Diskursfähigkeit*) (HILLE, 2015, p. 111). Visto que o discurso social com suas referências específicas (simbólicas) é sempre histórico, isto é, caracterizado por memórias compartilhadas (HILLE, 2015, p. 111), especialmente o ensino de história baseado nos discursos de memória desempenha um papel importante na promoção da capacidade discursiva. Na próxima seção, será

20 „*An Verhandlungen und Aushandlungen, an Diskursen (in der Fremdsprache) teilnehmen und dabei die eigene Identität und Persönlichkeit, aber auch das eigene Verantwortungsbewusstsein für Entwicklungen auf der Welt stärken zu können, ist das Ziel von Lehr- und Lern- als Bildungsprozessen*"

apresentado o modo como os discursos podem ser representados por redes textuais e como eles podem ser usados em sala de aula.

3 Um ensino cultural a partir de redes textuais

3.1 A sala de aula como espaço discursivo

A partir das hipóteses teóricas descritas acima, apresenta-se a didática cultural de Wolfgang Hallet, baseada essencialmente na "interação de textos e discursos"[21] (HALLET, 2002, p. 23). Hallet também defende a acessibilidade à cultura através de textos, sendo eles uma materialização cultural, além de determinados pelo contexto em que surgem, isto é, pelo discurso (HALLET, 2002, p. 13-17). Nesse âmbito, as referências intertextuais existentes no discurso são particularmente importantes, visto que cada texto, no sentido amplo, é construído a partir de uma miríade de outros textos aos quais ele se refere. Cada texto dentro de um contexto cultural, de forma direta ou indireta, está entrelaçado com qualquer outro (HALLET, 2002, p. 32). Assim, as ligações entre textos e discursos enfatizam a relevância da análise interdiscursiva, ou seja, aquela que se ocupa das referências entre diferentes discursos como pré-requisito e elemento essencial da aprendizagem cultural (HALLET, 2002, p. 18-19). Segundo Hallet, somente a análise interdiscursiva pode "revelar quais padrões de percepção, ideias coletivas ou *shared meanings* os textos apresentam, ou seja, de que maneira eles contribuem para a construção social de percepções e significados" (HALLET, 2002, p. 19).

Considerando essa interconexão de textos e discursos, Hallet adota, para a sala de aula, o *modelo aberto de texto* (*offenes Textmodell*) de Roland Barthes, no qual um texto não contém um significado particular e imutável, mas sempre é considerado uma combinação de significados preexistentes (HALLET, 2002, p. 12). Leitores individuais avaliam essa combinação de maneiras diferentes e de modo associativo, combinando-a com outros textos (HALLET, 2002, p. 11-12). Esse ato de combinação resulta em um jogo infinito de significados e referências, o que mostra que um texto é produtivo na interação com seus leitores, sempre trazendo novos significados. Conforme a teoria da recepção, esse processo se contrapõe à "ideia de interpretação-padrão"[22] (HALLET, 2002, p. 57).

21 „*Zusammenspiel der Texte und Diskurse*"
22 „*die Vorstellung von der einen modellhaften Interpretation*"

Os aprendizes estão no centro dessa didática textual. A compreensão ativa dos aspectos culturais dos textos por parte dos aprendizes pode ser descrita como um processo independente e individual de associação textual. Por meio desse processo, encontram-se os textos *próprios* e *alheios*, sendo estes últimos desconhecidos no momento de sua recepção. Seus conteúdos e significados podem ser seletivamente incorporados, remontados ou mesmo rejeitados pelos aprendizes (HALLET, 2002, p. 57-58). Assim, estabelece-se "um processo de mediação, troca e negociação de significados culturais, experiências, ideias, padrões de comportamento e valores" [23] (HALLET, 2002, p. 29, ver também p. 25-26).

Partindo dessas considerações sobre a culturalidade dos textos, sobre sua interconexão discursiva e a construção da identidade dos sujeitos como interseções na rede do discurso social, Hallet define a sala de aula de ensino de línguas estrangeiras como um *espaço discursivo* (*Diskursraum*) (HALLET, 2002, p. 39), no qual as culturas e seus textos se encontram, se confrontam e conversam (HALLET, 2002, p. 39). Hallet destaca que o ensino de línguas estrangeiras cria uma zona liminar cultural, de acordo com a metáfora do *terceiro lugar* de Claire Kramsch e com o conceito de *hibridismo* de Homi Bhabha, no qual os aprendizes se (re-)situam como indivíduos no processo de negociação entre conhecimentos já internalizados e potencialmente internalizáveis (HALLET, 2002, p. 37).

Segundo Hallet (2002), o objetivo de uma didática textual é estruturar esse espaço discursivo híbrido. Quanto a isso, Hallet (2002, p. 43) propõe o uso de "combinações de textos tematicamente ligados"[24], ou seja, de *conjuntos de textos* (*Textensembles*) compostos de três *esferas discursivas* (*Diskurssphären*): a esfera da *própria cultura* (textos conhecidos da socialização prévia), a da *cultura-alvo* (textos e discursos dos países da língua-alvo) e a *transcultural* (tópicos e discursos globais). Essas redes textuais são trechos de *discursos reais* (*real-world-Diskurse*) que servem como modelos em sala de aula e, assim, possibilitam a participação dos aprendizes em discursos da cultura e da língua-alvo (HALLET, 2002, p. 42-43). Naturalmente, essas esferas discursivas não têm demarcações claras, senão que se misturam e, portanto, também são potencialmente multilíngues (HALLET, 2002, p. 43-44, 46-47, 55).

Tal estruturação do espaço discursivo como um lugar híbrido de aprendizagem cultural pode enfatizar que não há verdades culturais absolu-

23 „*ein Prozess der Mediation, des Austauschs und der Aushandlung (negotiation) von kulturellen Bedeutungen, Erfahrungen, Vorstellungen, Handlungsmustern und Werthaltungen*"

24 „*thematisch orientierte Textkombinationen*"

tas, mas que essas manifestações só podem ser compreendidas e avaliadas em relação a pontos de vista ou perspectivas específicas (HALLET, 2002, p. 54). Ela é, portanto, uma representação adequada e o "equivalente didático à construção de orientações culturais e estilos de vida na era da migração e da globalização"[25] (HALLET, 2002, p. 54).

Essa tese está estreitamente relacionada às explicações anteriores sobre a memória cultural e a capacidade discursiva como um objetivo de ensino e aprendizagem. Como Hille e Badstübner-Kizik enfatizam, o trabalho com discursos a partir de redes textuais e de mídias também faz jus ao tratamento de lugares e discursos de memória em seu "caráter fragmentário e de mosaico"[26] (BADSTÜBNER-KIZIK, 2014, p. 54).[27]

As recordações coletivas, construídas e transmitidas por mídias, são representadas no repertório de memória individual com uma intensidade variável: "elas podem desaparecer e, de repente, reviver e ser reocupadas"[28] (BADSTÜBNER-KIZIK, 2014, p. 46). Também faz parte do desenvolvimento da capacidade discursiva entender os mecanismos dessa "renegociação permanente" (BADSTÜBNER-KIZIK, 2015, p. 42) entre a memória funcional e a cumulativa, assim como os da funcionalização intencional, através da deliberada representação ou não representação (supressão) de certas recordações na mídia.

3.2 Aplicação de redes textuais na sala de alemão como LE

O entendimento de discursos requer um processo de recepção associativa que pode ser desencadeado a partir de conjuntos abertos de textos, estimulando os estudantes a lidarem de maneira independente, individual e não linear com os textos apresentados (HALLET, 2002, p. 66). Esse conjunto textual composto por *textos centrais* – ou seja, *textos-fonte* tematicamente inter-relacionados – constitui uma representação fragmentária de uma realidade discursiva exterior à sala de aula. Esses podem ser complementados por textos de contextualização (*Hintergrundtexte*), que também podem resultar de pesquisas independentes por parte dos estudantes (HALLET, 2002, p. 67). O objetivo para o aprendiz é apropriar-se desse conjunto textual através de estratégias de leitura e de compreensão, relacioná-los e, sobretudo, a partir dessa leitura, produzir um texto próprio, coerente e que demonstre a com-

25 „*die didaktische Entsprechung zur Konstruktion kultureller Orientierungen und Lebensmuster im Zeitalter der Migration und Globalisierung*"

26 „*Ausschnitt- und Mosaikcharakter*"

27 Ver também Hille (2015, p. 111).

28 „*sie können verschwinden, plötzlich wiederbelebt und neu besetzt werden*"

preensão do tema (HALLET, 2002, p. 68-69, 113). Essa forma de ensino é necessariamente centrada no aprendiz e voltada ao *processo* de leitura, escrita e intercâmbio com os outros aprendizes, e tem por objetivo estimular processos subjetivos de aprendizagem e de construção de sentido. O resultado, isto é, o produto textual, ajuda a estruturar esse processo. O conteúdo dos textos produzidos não pode ser previsto, já que o entendimento do tema e dos textos-fonte é sempre individual e depende, portanto, do conhecimento e de experiências anteriores do aprendiz. Entretanto, é importante que os aprendizes consigam explicar o próprio entendimento dos textos-fonte de maneira compreensível (HALLET, 2002, p. 66).

Para a construção de uma rede textual para a sala de aula, o critério central é a *topicalidade* (*topicality*), que se refere à orientação do discurso-modelo sobre um tópico socialmente relevante e controversamente discutido (HALLET, 2006, p. 79). Além disso, a ilustração da diversidade textual (*multitextuality*) bem como a complexidade dos discursos reais (*complexity*) também exercem um papel fundamental. Esses aspectos incluem os critérios da polifonia (*polyphony*) e da variedade de formas de expressão e de gêneros textuais (*multimodality*) (HALLET, 2002, p. 80). Assim, os alunos são encorajados a ativar seus conhecimentos sobre o mundo e confrontar-se com outras perspectivas e vozes (HALLET, 2006, p. 80).

Especificamente para a seleção de discursos de recordação sobre assuntos históricos, Badstübner-Kizik enfatiza características semelhantes, e adiciona que o conteúdo da memória deve mostrar uma "relevância didática de contato" (*kontaktdidaktische Relevanz*) (BADSTÜBNER-KIZIK 2014, p. 55). Estas são, entre outras, relações históricas entre duas nações, regiões ou grupos que evidenciam experiências coletivas compartilhadas, como relações diplomáticas, econômicas, sociais, movimentos de migração, e também conflitos e guerras. Esses discursos são de preferência "potencialmente conectáveis às experiências prévias, ao presente, aos fenômenos percebidos como 'próprios' e à própria linguagem"[29] dos aprendizes (BADSTÜBNER-KIZIK, 2015, p. 55).

O trabalho com redes textuais deve ser previamente estruturado de forma didática e acompanhado pelo professor, que se apresenta como um *moderador*. Ele não deve controlar o processo de aprendizagem, mas sim criar um ambiente adequado com condições ideais para a realização das diferentes etapas do ensino, "a recepção, o processamento, a construção de sentidos

29 „*potenziell anschlussfähig [sind] - an Erfahrungswelten, an die Gegenwart, an als ‚eigen' wahrgenommene Phänomene und an die eigene Sprache*"

e a avaliação"[30] (HALLET 2002, p. 66, ver também p. 125-127). Em princípio, todos os textos de uma rede participam igualmente do discurso em sala de aula; no entanto, os aprendizes colocam suas prioridades temáticas em um processo de leitura independente (HALLET, 2002, p. 67). Essas prioridades se refletem na tarefa escrita, que, como descrito anteriormente, ajuda a estruturar o processo de recepção e deve ser bem escolhida pelo professor. Naturalmente, o gênero textual a ser produzido (*e.g.* comentário, resumo, escrita criativa, apresentação, folhetos etc.) determina as estratégias e os estilos de leitura (global, seletiva ou detalhada) a serem empregados (HALLET, 2002, p. 135-150; 2006, p. 80). Na escolha do gênero, deve-se assegurar também que o aprendiz possa expressar sua compreensão dos textos e as construções de sentidos e significados daí emergentes (HALLET, 2002, p. 137). A tarefa também deve exigir que os aprendizes tratem das relações entre os textos, isto é, que conteúdos temáticos sejam filtrados, avaliados e recombinados em uma nova constelação textual, gerando um resultado com valor agregado (HALLET, 2002, p. 138-148). Ademais, as produções finais só possibilitam a participação efetiva dos aprendizes nos discursos se forem publicadas ou apresentadas a um público. Assim, as produções dos aprendizes serão integradas igualmente ao discurso sobre o tema (em sala de aula e, de preferência, também fora dela), ao lado dos textos-fonte, estimulando, dessa maneira, uma "interação discursiva" (HALLET, 2002).

Para promover um processo de trabalho de maneira autônoma, Hallet propõe a assim chamada "folha de instruções" (*instruction sheet*), que auxilia os aprendizes a orientarem-se no processo de leitura e na aplicação de métodos (HALLET, 2002, p. 136). Por exemplo, podem-se encontrar nessa folha informações sobre as diferentes estratégias de leitura, o gênero de texto a ser produzido e instruções sobre como desenvolver a produção escrita e a preparação de uma apresentação oral. Esses critérios poderiam servir também como parâmetros de avaliação. Adicionalmente, podem ser disponibilizados materiais para estruturar o discurso (por exemplo, uma visão geral temática ou um resumo) e para estabelecer um primeiro acesso temático ao conjunto de textos.

A abordagem descrita aqui apresenta paralelos com os critérios para projetos de aprendizagem (*Projektunterricht*) como um método de ensino aberto que se concentra em um tema específico (LEGUTKE, 2016, p. 350). Esse método também "é caracterizado por um equilíbrio entre a orientação

30 „*Rezeption, Verarbeitung, Bedeutungskonstruktion und -evaluation*"

no processo e a orientação no produto"[31] (LEGUTKE, 2016, p. 351) e, em razão disso, representa um enquadramento adequado para o trabalho com conjuntos textuais. A seguir, serão apresentados alguns temas e textos sobre o exílio de língua alemã no Brasil que podem ser utilizados para a concepção de uma rede textual, e também sugestões para sua aplicação em um projeto de aprendizagem.

3.3 O exílio de língua alemã no Brasil e o uso de seus textos e discursos em sala de aula

Entre 1933 e 1945, de 16 mil a 19 mil falantes da língua alemã fugiram para o Brasil, devido a perseguições e ameaças de morte por serem judeus ou por suas orientações políticas ou intelectuais na Alemanha nazista (ECKL, 2010, p. 61). A maioria dos exilados se estabeleceu definitivamente no Brasil (NIGGEMANN; ASMUS, 2013, p. 6), principalmente nas cidades do Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre, assim como em assentamentos agrícolas no interior (ECKL, 2010, p. 34). A fuga, no entanto, tornou-se difícil por causa da política de imigração antissemita seguida pelo regime autoritário de Getúlio Vargas, notadamente no Estado Novo, a partir de 1937. Influenciados pela ideologia da *democracia racial* e do *branqueamento*, os judeus foram identificados independentemente de sua origem e nacionalidade, como não europeus, portanto como "não brancos" (ECKL, 2010, p. 334). Como o sistema de cotas por país de origem, introduzido no Brasil seguindo-se o exemplo dos Estados Unidos, não impedira a imigração judaica, o governo recorreu às chamadas "circulares secretas". Mantidas em segredo, especialmente dos Estados Unidos, essas diretrizes eram encaminhadas aos representantes diplomáticos brasileiros no exterior e proibiam explicitamente a emissão de vistos para judeus (ECKL, 2010, p. 21-22). Circulares secretas posteriores atenuaram essa proibição de entrada, mas sob certas condições: por exemplo, para pessoas de alta renda e grupos profissionais considerados úteis para a economia brasileira (ECKL, 2010, p. 23). Consequentemente, a partir de 1938, as autorizações de residência permanente foram emitidas apenas para alguns indivíduos ricos, artistas ou cientistas de renome, assim como para empresários e trabalhadores qualificados. Entre eles, encontrava-se o escritor austríaco Stefan Zweig, que, assim como sua esposa, recebeu o visto permanente em novembro de 1940 (ECKL, 2010, p. 25-26).

31 „*ist durch eine Balance von Prozess- und Produktorientierung charakterisiert*".

É importante mencionar que o antissemitismo ficara restrito à elite governante, e, em particular, ao processo de entrada. Os judeus que já viviam no país foram recebidos sem preconceitos pela população geral e não estavam sujeitos à discriminação institucionalizada (ECKL, 2010, p. 35-335). Apesar disso, devido à *campanha de nacionalização* do governo, imigrantes de língua alemã enfrentaram muitas restrições, independentemente de sua filiação religiosa, o que se evidenciava pela recusa de autorizações de trabalho, especialmente para médicos e jornalistas, e também por uma discriminação generalizada na procura de emprego. Isso se agravou em 1942, quando o Brasil entrou na guerra ao lado dos Aliados. Os refugiados de língua alemã, assim como os imigrantes que já viviam no país por várias gerações, judeus ou não, foram classificados como "súditos do eixo" e, portanto, como "cidadãos inimigos", ficando expostos à discriminação cotidiana e institucionalizada. Uma medida particularmente grave nesse contexto foi a proibição do uso do idioma alemão em público (ECKL, 2010, p. 51-52), notadamente para as instituições alemãs e associações já estabelecidas (ECKL, 2010, p. 408).

Apesar da proibição, a língua alemã continuava a ser utilizada no meio familiar, e foram escritos textos (*e.g.* cadernos, diários, manuscritos) em alemão. Esses textos, escritos no exílio no Brasil, e também os que tratam desse tema em retrospecto, são muito diversos e incluem textos literários, autobiográficos e técnicos, assim como filmes, fotos etc. Eles abordam explícita ou implicitamente a ditadura de Hitler, o Holocausto, as experiências da própria fuga, a situação social e política ou a integração no Brasil. Eles pertencem, portanto, aos discursos de memória mundiais (*Erinnerungsdiskurse*) sobre o Holocausto e sobre o fluxo de refugiados por ele provocado. O tema do exílio constitui, dessa maneira, uma das *referências particulares* (*partikulare Bezüge*) (HILLE, 2015, p. 109) desse *lugar de memória* global no contexto brasileiro e representa um ponto imediato de contato histórico entre a Alemanha e o Brasil (KESTLER, 1992, p. 7). Isso mostra também que a temática tem relevância no contexto de uma (*Kontaktdidaktik*). Além disso, está ligada aos discursos atuais sobre deslocações forçadas devido a guerras e condições de vida desumanas.

A seguir, serão apresentados, em três seções temáticas, alguns textos e outras fontes que podem ser utilizados na composição de uma rede textual didática e que representam um discurso-modelo sobre o exílio de língua alemã no Brasil. Esta compilação procura retratar múltiplas perspectivas de maneira polifônica e multimodal, mas deve ser tratada como apresentação fragmentária e aberta a adaptações. Para a aplicação concreta em sala de

aula, a compilação deverá ser reduzida e, posteriormente, complementada pelos resultados de pesquisa dos próprios aprendizes, que, desse modo, irão enriquecê-la a partir de suas próprias experiências, competências e de seus conhecimentos do discurso brasileiro que aborda o respectivo tema. A participação dos aprendizes faz jus à importância desse tema, não apenas visando às relações teuto-brasileiras, mas também ao contexto histórico geral do Brasil, visto que muitas vezes a imigração desempenha, em maior ou menor grau, um papel considerável na história de suas próprias famílias.

O Item 3.3.1, a seguir, é dedicado a textos do austríaco Stefan Zweig e sobre ele; o Item 3.3.2 trata de literatura autobiográfica; e o Item 3.3.3 apresenta alguns textos de contextualização, *sites* e artigos informativos.

3.3.1 Textos *de* e *sobre* Stefan Zweig

Um livro bem conhecido e discutido de forma controversa nesse contexto é *Brasilien: Ein Land der Zukunft* (*Brasil, um país do futuro*), de Stefan Zweig (1941). Apesar de apresentar um relato idealizado das condições sociais e políticas durante a era Vargas e de, consequentemente, acusarem-no de ter sido encomendado pelo regime, o texto é de grande importância, pois apresenta o Brasil sob uma perspectiva externa como um lugar pacífico, em contraste com a Europa, que é descrita como continente perdido e autodestrutivo (PESAVENTO, 2000, p. 61). Assim, o refugiado Zweig iniciou um debate ainda em curso sobre a autoimagem do Brasil como um "país do futuro" (DINES, 2013, p. 34). Para si próprio, no entanto, Zweig não enxerga futuro nenhum, como evidencia seu suicídio cometido juntamente com sua esposa Lotte. Em *Declaração*, sua carta de despedida, ele agradece a hospitalidade de seu país de acolhimento e justifica sua decisão pela falta de forças para um recomeço.

Essa ambivalência de Zweig, entre a depressão e o entusiasmo com o Brasil, é retratada no filme *Stefan Zweig – Adeus, Europa* (VOR DER MORGENRÖTE…, 2016), que demonstra o atual e permanente interesse no discurso sobre o escritor e sobre sua história de fuga. Em quatro capítulos, delimitados por um prólogo e um epílogo, o filme conta de forma fragmentada a experiência do exílio de Zweig. Ao longo do filme, revelam-se, de maneira cada vez mais intensa, a dureza do exílio, através do conflito emocional entre a estadia segura no Brasil e os eventos devastadores na Europa, bem como as notícias sobre os destinos daqueles que não puderam fugir a tempo. São retratados também os dilemas morais de Zweig, decorrentes de sua posição privilegiada, assim como as expectativas irrealizáveis dos numerosos perse-

guidos que confiavam em sua ajuda para obter vistos e se salvar do regime nazista.

3.3.2 Textos autobiográficos dos exilados K. Oliven, T. Landau, E. Sopher, P. Rosenstein, H. Wiedemann e literatura autobiográfica de M. Brill e R. Katz

Uma fonte rica em textos autobiográficos é a publicação "… *auf brasilianischem Boden fand ich eine neue Heimat*": *Autobiographische Texte deutscher Flüchtlinge des Nationalsozialismus 1933-1945*, de Marlen Eckl (2005), que reúne diversos relatos de homens e mulheres exilados. Outros exemplos de literatura autobiográfica que podem ser usados são o romance *Der Schmelztiegel*, de Marte Brill (2004), e trechos de um dos muitos livros de Richard Katz, como *Begegnungen in Rio* (KATZ, 1945). Naturalmente, existem inúmeros textos possíveis para compor tal compilação sobre o exílio no Brasil, mas aqui nos limitamos a uma visão mais restrita.

A apresentação dos textos autobiográficos a seguir orienta-se pela estruturação temática de Reinhard Andress aplicada aos textos sobre o exílio de língua alemã no Brasil. Esse autor destaca três fases do processo de exílio, conforme definidas pelo antropólogo Arnold van Gennep no estudo *Les rites de passage*, quais sejam: a *separação* (emocional) da pátria, a experiência de *trânsito* e *de fuga* e o estabelecimento de uma *nova existência* no país de acolhimento (ANDRESS, 2009, p. 134-135).

A fase de *separação da pátria* é também descrita por Klaus Oliven[32], Eva Sopher[33] e Trudi Landau[34], entre outros. A situação na Alemanha antes da fuga e as razões para que esta tenha ocorrido são, em parte, retratadas de um ponto de vista mais pessoal e, em parte, a partir de uma perspectiva posterior, mais esclarecida e distanciada. Os autores mencionam datas e eventos políticos, como a tomada do poder de Hitler e o *pogrom* de novembro 1938, assim como experiências de discriminação no ambiente pessoal, de perda e da separação traumatizante da família.

A *experiência de fuga*, por seu turno, está diretamente ligada aos altos obstáculos burocráticos enfrentados durante o processo de obtenção de visto no país anfitrião e dos vistos de trânsito necessários. Klaus Oliven descreve os consulados lotados, com longas listas de espera de candidatos a emigração, assim como o sistema de cotas nos EUA e os côn-

32 Em seu texto *Von Berlin nach Porto Alegre*, publicado em Eckl (2005).
33 Em seu texto *Dieser Riss bleibt für immer…*, publicado em Eckl (2005).
34 Em seu poema *Fragmentos de currículo* (escrito em português), publicado em Eckl (2005).

sules corruptos, que vendiam vistos mediante subornos. Por outro lado, o autor também relata que oficiais brasileiros avessos às circulares secretas emitiam vistos por razões humanitárias. O médico judeu Paul Rosenstein[35] narra a sorte de ter obtido um visto brasileiro em 1940 pelo acaso de ter conhecido Getúlio Vargas pessoalmente em um congresso internacional de medicina no Brasil.

O processo árduo da integração e do restabelecimento no Brasil é retratado no romance autobiográfico de Marte Brill (2004), que revela, a partir do destino da protagonista Sylvia e dos outros personagens, a insegurança dos primeiros anos no exílio, caracterizados por pobreza e mudança constante de emprego e habitação. Ao mesmo tempo, seu livro é um relato de uma esperança inesgotável, de um reconhecimento da nova pátria e do lema de continuar a viver. De modo semelhante, Eva Sopher e Paul Rosenstein contam sobre as dificuldades da integração, em particular para a geração idosa e para certos grupos profissionais, como os médicos, que não foram autorizados a exercer sua profissão no Brasil. Por outro lado, também enfatizam sua gratidão e seu sentimento de pertencimento à nova pátria. Richard Katz, por sua vez, se refere de maneira bem-humorada aos problemas burocráticos da autorização de residência e às desconfianças e denúncias com as quais os imigrantes de língua alemã foram confrontados ao serem apontados como *súditos do eixo* (KATZ, 1945, p. 181). Esse assunto também é levantado por Hilde Wiedemann, cuja família sofreu tanto com o isolamento por ser estrangeira, quanto com a difamação, por não ser nazista, imputada pelos conterrâneos alemães que já viviam há mais tempo no Brasil e, em parte, apoiavam Hitler (ECKL, 2005, p. 326).

3.3.3 Textos de contextualização

Os textos de contextualização que poderiam complementar a compilação seriam pequenas biografias e fotos publicadas em conjunto com os textos autobiográficos (ECKL, 2005), bem como o catálogo da exposição bilíngue "*…mehr vorwärts als rückwärts schauen/…olhando mais para frente do que para trás…*", que se realizou em 2013 e 2014, paralelamente no Rio de Janeiro e em Berlim. Nesse catálogo encontram-se vários artigos de autores de língua alemã e portuguesa que iluminam o exílio de língua alemã no Brasil sob várias perspectivas e que, muitas vezes, incluem material adicional, como fotos e imagens.

35 No seu texto *Zwischen Enttäuschung und Dankbarkeit,* publicado em Eckl (2005).

Duas outras importantes fontes de informação sobre o tema são o *site* do museu e memorial Casa Stefan Zweig,[36] em Petrópolis (Rio de Janeiro), e a exposição virtual *Künste im Exil*[37] [Artes no Exílio] da Biblioteca Nacional da Alemanha. O primeiro disponibiliza um vasto conteúdo sobre a vida e obra de Stefan Zweig, bem como uma página intitulada "Canto dos exilados", onde se encontra uma lista com nomes de refugiados durante a Segunda Guerra Mundial no Brasil, em muitos casos juntamente com uma breve biografia. A série homônima produzida pelo canal Arte 1, em parceria com a Telenews e a Rio Filme, estreada em 2016, foi idealizada em colaboração com a Casa Stefan Zweig. Seus dez episódios relatam a história de importantes representantes dos exilados de língua alemã no Brasil, constituindo um valioso material suplementar para a nossa rede de textos. Já a exposição virtual *Künste im Exil* aborda o exílio dos refugiados do nazismo ao redor do mundo, com enfoque especial na história de artistas e suas obras concebidas em situação de refúgio. Essa exposição fornece um conteúdo bastante abrangente e inclui, sob o título *Orte und Länder* [*Lugares e países*], informações sobre o exílio no Brasil. Entre os materiais disponíveis estão vídeos de duas entrevistas do ano de 2013, nos quais a pintora Agi Straus e o fotógrafo Hans Günter Flieg falam sobre o exílio no Brasil e seu trabalho. Nas categorias *Gründe und Anlässe für das Exil* [*Causas e motivos para o exílio*] e *Lebensbedingungen und Alltag im Exil* [*Condições de vida e o cotidiano no exílio*], encontram-se textos informativos sobre o antissemitismo na Alemanha nazista, assim como as situações política e social que os exilados enfrentaram nos vários países de acolhimento.

3.3.4 Reflexões *sobre* e sugestões *para* a aplicação de uma rede textual sobre o exílio de língua alemã no Brasil em sala de aula

Para a proposta em questão, a rede textual em si é o elemento mais importante do ambiente de aprendizagem. O trabalho com ela deve ser feito de forma estruturada e orientada para os objetivos das tarefas. É recomendado agrupar tematicamente o conteúdo da rede textual e definir tópicos-chave, que deverão ser trabalhados pelos estudantes em grupos. Tal classificação temática poderia emergir como resultado da leitura guiada de um texto introdutório em conjunto com o grupo de aprendizes. Um texto adequado pode ser o filme *Stefan Zweig – Adeus Europa*, que não só aborda aspectos do exílio, como também os encena estética e simbolicamente. Os tópicos-chave para prosseguir o desenvolvimento do conteúdo poderiam emergir

36 http://www.casastefanzweig.com.br.
37 http://kuenste-im-exil.de.

da divisão temática nas três partes do processo de exílio de Van Gennep (citadas no Item 3.2.2). Um quarto tópico adicional poderia ser a vida e a experiência do refugiado Stefan Zweig, sendo ele, certamente, o exilado mais conhecido no contexto do exílio de língua alemã no Brasil.

O próximo passo na elaboração da rede textual com base em tópicos-chave decorreria de um processo de recepção que não depende dos aprendizes, direcionado por tarefas com objetivos bem definidos. Uma possibilidade para isso seria criar um projeto para elaborar uma exposição sobre o tema do exílio de língua alemã no Brasil. A turma seria dividida em grupos, e cada grupo seria responsável por resumir um tópico em um texto expositivo, além de ilustrá-lo com imagens, fotos e, eventualmente, filmagens. A partir disso, o processo de recepção por parte dos alunos seria verificado e avaliado. O local e o formato da exposição devem ser determinados no início da atividade, contando com o envolvimento dos aprendizes, visto que isso influencia a forma e o escopo dos textos a serem produzidos. A atração de um público maior, até mesmo de fora do curso, torna as contribuições discursivas (textos e projetos) mais autênticas e *reais*, possibilitando uma participação autêntica na formação do discurso cultural e aumentando a motivação dos alunos.

Ao mesmo tempo, para processos de recepção e produção independentes e bem-sucedidos, é importante criar um ambiente de aprendizagem adequado, que possibilite a organização e a troca de ideias entre os participantes. Uma possível maneira de promover tal interação seria através do Padlet[38], um mural eletrônico que pode ser compartilhado e acessado por todos os participantes pela Internet (BERG, 2016, p. 104). No mural, o conteúdo pode ser inserido em notas virtuais, que podem ser compostas por textos, imagens e vídeos. O *Padlet* também oferece a opção de criar uma exposição virtual, permitindo a inclusão de conteúdo multimídia e a divulgação através de um endereço eletrônico. Com o intuito de promover ainda mais o intercâmbio entre os estudantes e prepará-los linguisticamente para a produção dos textos e a seleção das imagens, pode-se propor aos grupos de trabalho que apresentem seus resultados preliminares uns aos outros. Como todos estão engajados na mesma rede textual, discussões subsequentes e fases de *feedback* seriam produtivas para comparar e avaliar a compreensão dos textos e os resultados intermediários, bem como para auxiliar na criação do conteúdo definitivo.

38 Disponível em: http://padlet.com.

Além disso, como sugere Hallet (2002), uma planilha ou "folha de instruções" (*instruction sheet*) poderia ser distribuída no início, fornecendo recursos linguísticos e metodológicos importantes, como, por exemplo, sobre diferentes estratégias de leitura, requisitos formais e linguísticos de textos expositivos e apresentações.

Considerações finais

A rede textual sobre o tema do exílio de língua alemã no Brasil e as sugestões para sua aplicação didática constituem uma possível operacionalização da base teórica, descrita nas duas primeiras seções deste capítulo. A partir de um entendimento de *cultura* como construções mentais de significados, compartilhadas entre indivíduos por meio de processos discursivos, a *capacidade discursiva* é definida como o principal objetivo do ensino cultural. Segundo Michel Foucault, conforme comentado por Reckwitz (2006), esses discursos se caracterizam como enunciados linguísticos tematicamente interligados que se manifestam em textos. Textos e mídias revelam-se como mediadores de conhecimentos culturais que oferecem acesso às culturas e, consequentemente, deveriam representar a base do ensino cultural.

Especialmente a teoria da memória cultural destaca a função das mídias para a recordação e, portanto, para a coesão intergeracional de uma sociedade. A responsabilidade didática de rememorar o passado nos processos educativos, resultante da distinção entre *memória funcional* e *memória cumulativa* (que é apresentada no segundo capítulo deste artigo através da teoria do casal Assmann), também revela ser um objetivo importante do ensino cultural. O trabalho com o discurso de recordação sobre o exílio de língua alemã no Brasil se mostra adequado no contexto da globalização. Os textos sobre esse tema que são mencionados neste capítulo abordam um ponto de contato histórico entre o Brasil e os países de língua alemã, o qual se relaciona diretamente com momentos históricos globalmente relevantes, como a ditadura nazista e o Holocausto. Esses textos têm o potencial de mostrar quais são os principais enfoques temáticos que se destacam nos discursos brasileiro e alemão e nas recordações das pessoas afetadas.

Vale ressaltar que a proposta didática apresentada neste capítulo foi elaborada a partir da base teórica aqui descrita e do posterior levantamento de fontes temáticas, porém não foi implementada. Portanto, seria desejável e necessário verificar em pesquisas empíricas sua viabilidade e utilidade em relação à promoção da capacidade discursiva dos aprendizes.

Referências

ALTMAYER, Claus. *Kultur als Hypertext:* Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicum, 2004.

_____. Konzepte von *Kultur* im Kontext Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. *In*: KRUMM, Hans-Jürgen *et al.* (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache:* Ein internationales Handbuch. Berlin: de Gruyter, 2010. S. 1402-1413.

ANDRESS, Reinhard. The German Exile Experience in Brazil from the Perspective of Arnold van Gennep's *Les rites de passage*. *In*: EVELEIN, Johannes F. (Hrsg.). *Exiles traveling*: Exploring Displacement, Crossing Boundaries in German Exile Arts and Writings 1933-1945. Amsterdam: Rodopi, 2009. S. 133-151.

ASMUS, Sylvia; ECKL, Marlen (Hrsg.). *„…mehr vorwärts als rückwärts schauen…"/"…olhando mais para frente do que para trás"*: Eine Publikation des Deutschen Exilarchivs 1933-1945 der Deutschen Nationalbibliothek. Berlin: Hentrich & Hentrich, 2013.

ASSMANN, Aleida; ASSMANN, Jan. Das Gestern im Heute: Medien und soziales Gedächtnis. *In*: MERTEN, Klaus; SCHMIDT, Siegfried J.; WEISCHENBERG, Siegfried (Hrsg.). *Die Wirklichkeit der Medien*: Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 1994. S. 114-140.

BACHMANN-MEDICK, Doris. *Cultural Turns*: Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften. Reinbek: Rowohlt, 2006.

BADSTÜBNER-KIZIK, Camilla. „Erinnerungsorte" in der fremdsprachlichen Kulturdidaktik: Anmerkungen zu ihrem didaktisch-methodischen Potenzial. *In*: MACKUS, Nicole; MÖHRING, Jupp (Hrsg.). *Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft - mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*: 38. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig 2011. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 2014. S. 43-64.

_____. Medialisierte Erinnerung als didaktische Chance. *In*: BADSTÜBNER-KIZIK, Camilla; HILLE, Almut (Hrsg.). *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext*: Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2015. S. 37-63.

BERG, Anne de. Die (Auslands-)Germanistik im 21. Jahrhundert: Ein Fallbeispiel zur Anwendung digitaler Medien im Unterricht. *In*: ZHU, Jianhua; ZHAO, Jin; SZURAWITZKI, Michael (Hrsg.). *Akten des XIII. Internationalen Germanistenkongresses Shanghai 2015*: Germanistik zwischen Tradition und Innovation. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2016. S. 101-105.

BRILL, Marte. *Der Schmelztiegel.* München: Piper, 2004.

DINES, Alberto. Das Land der Phantasie und seine begeisterten Erzähler / O país-fantasia e seus extasiados narradores. *In*: ASMUS, Sylvia; ECKL, Marlen (Hrsg.). *„…mehr vorwärts als rückwärts schauen…"/"…olhando mais para frente do que para trás"*: Eine Publikation des Deutschen Exilarchivs 1933-1945 der Deutschen Nationalbibliothek. Berlin: Hentrich & Hentrich, 2013. S. 34-41.

ECKL, Marlen (Hrsg.). *„…auf brasilianischem Boden fand ich eine neue Heimat"*: Autobiographische Texte deutscher Flüchtlinge des Nationalsozialismus 1933-1945. Remscheid: Gardez!, 2005.

_____. *"Das Paradies ist überall verloren"*: Das Brasilienbild von Flüchtlingen des Nationalsozialismus. Frankfurt am Main: Vervuert, 2010.

GRUB, Frank Thomas. Theoria cum praxi?: Welche Einblicke in wissenschaftliche Ansätze der Landeskunde und ihrer Bezugsdisziplinen benötigen Studentinnen und Studenten auf *grundnivå? In*: BECKER, Christine; GRUB, Frank Thomas. (Hrsg.). *Perspektive Nord*: Zu Theorie und Praxis einer modernen Didaktik der Landeskunde: Beiträge zur 2. Konferenz des Netzwerks "Landeskunde Nord" in Stockholm am 24./25. Januar 2014. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2015. S. 69-93.

HALLET, Wolfgang. *Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen*: Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik. Trier: WVT, 2002.

_____. *Tasks* in kulturwissenschaftlicher Perspektive: kulturelle Partizipation und die Modellierung kultureller Diskurse durch *tasks*. *In*: BAUSCH, Karl-Richard *et al.* (Hrsg.). *Aufgabenorientierung als Aufgabe*: Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr, 2006. S. 72-83.

HILLE, Almut. Erinnerungen im Dialog: Globale Erinnerungsorte im Fach Deutsch als Fremdsprache. *In*: BADSTÜBNER-KIZIK, Camilla; HILLE, Almut (Hrsg.). *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext:* Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2015. S. 103-117.

KATZ, Richard. *Begegnungen in Rio.* Erlenbach-Zürich: Eugen Rentsch Verlag, 1945.

KESTLER, Izabela Maria Furtado. *Die Exilliteratur und das Exil der deutschsprachigen Schriftsteller und Publizisten in Brasilien.* Frankfurt am Main: Peter Lang, 1992.

LEGUTKE, Michael. Projektunterricht. *In*: BURWITZ-MELZER, Eva *et al.* (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* 6. Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag, 2016. S. 350-354.

NIGGEMANN, Elisabeth; ASMUS, Sylvia. Vorwort/Prefácio. *In*: ASMUS, Sylvia; ECKL, Marlen (Hrsg.). *„…mehr vorwärts als rückwärts schauen…"/"…olhando mais para frente do que para trás…"*: Eine Publikation des Deutschen Exilarchivs 1933-1945 der Deutschen Nationalbibliothek. Berlin: Hentrich & Hentrich, 2013. S. 6-9.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Stefan Zweig: ein Blick auf die Geschichte. *In*: CHIAPPINI, Ligia; ZILLY, Berthold (Hrsg.). *Brasilien, Land der Vergangenheit?* Frankfurt am Main: TFM, 2000. S. 59-65.

RECKWITZ, Andreas. *Die Transformation der Kulturtheorien*: Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 2006.

VOR DER MORGENRÖTE – Stefan Zweig in Amerika. Direção: Maria Schrader. Brasil: X Filme & Warner Bros, 2016. 1 filme (1 h 46 min), sonoro, legenda, color.

WELSCH, Wolfgang. Was ist eigentlich Transkulturalität? *In*: KIMMICH, Dorothee; SCHAHADAT, Schamma (Hrsg.). *Kulturen in Bewegung*: Beiträge zur Theorie und Praxis der Transkulturalität. Bielefeld: Transcript, 2012. S. 25-40.

WINK, Georg. A eterna volta dos estereótipos: uma revisão crítica do atual enfoque intercultural. *In*: BOHUNOVSKY, Ruth (Org.). *Ensinar alemão no Brasil*: contextos e conteúdos. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 189-217.

WINKO, Simone. Diskursanalyse, Diskursgeschichte. *In*: ARNOLD, Heinz L.; DETERING, Heinrich (Hrsg.). *Grundzüge der Literaturwissenschaft*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1996. S. 463-478.

ZWEIG, Stefan. *Brasilien*: Ein Land der Zukunft. Berlin: Verlag der Contumax GmbH & Co. KG, 2016.

Wohngemeinschaften e seu processo seletivo no ensino de alemão no Brasil

Franziska Schwantuschke

1 Introdução

Na telenovela *Jojo sucht das Glück*, da empresa de radiodifusão alemã Deutsche Welle (DW), conhecemos uma brasileira que se muda para Colônia, na Alemanha, para estudar e lá se depara com uma série de diferenças culturais (DW, 2015). Ainda no Brasil, a personagem decide viver numa residência compartilhada, porém, logo ao chegar, enfrenta problemas de comunicação.

A telenovela mostra que, quando se reside num país estrangeiro, uma das melhores opções para conhecer residentes locais é morar com elas. Além de estar em contato diário com a cultura e a língua, pode-se, assim, economizar bastante dinheiro, em comparação com as despesas que tem uma pessoa que mora sozinha.

Na Alemanha, esse conceito de dividir moradia com pessoas que não são da família surgiu no final dos anos 1960. Hoje em dia, mais de 15% da população mora com amigas ou conhecidas. Ainda que existam outros termos para designar o conceito de moradia compartilhada, o mais usado é *Wohngemeinschaft* (literalmente: *comunidade de morar*), correntemente abreviado como WG. Muita gente o associa com estudos, universidade e juventude, mas também aderem ao conceito pessoas que trabalham ou que têm idade mais avançada.

Em 2016, mais de 3 mil bolsistas foram, pelo Deutscher Akademischer Austauschdienst, do Brasil para a Alemanha. Estudantes e funcionárias que viajam por intercâmbio para a Alemanha podem optar por morar num quarto em uma WG. Caso não conheçam ninguém que lhes ofereça um quarto de antemão, podem procurar um por meio de *sites* e participar de um processo

seletivo. Aqui, elas podem sentir-se confrontadas com diferenças não só linguísticas, senão também culturais, como se vê neste trecho extraído de um blogue:

> Muitos exageram tanto no medo de entrar alguém individualista que já no anúncio escrevem que querem cozinhar com você, sair, fazer churrasco no verão, jogar joguinho de tabuleiro à noite etc. Aí a gente também assusta né? Forçar amizade é um pouquinho demais, não?! (ALEMANHAEINFACH, 2012)

Neste capítulo, serão apresentados o conceito de *Wohngemeinschaft* e uma análise de três livros didáticos utilizados no ensino de alemão como língua estrangeira (LE) no Brasil e de uma apostila concebida para universidades do Rio de Janeiro. Em seguida, serão feitas sugestões para professoras que queiram tratar do tema em sala de aula.

2 *Wohngemeinschaften* na Alemanha

Muitas pessoas associam morar numa WG com a vida de estudante e a juventude. Mas para outras pessoas também pode ser uma opção por um estilo de vida, ainda que sejam trabalhadoras ou pessoas mais velhas.[1] Herrad Schenk (1984, p. 9) define WG do seguinte modo:

> À primeira vista, apartamentos compartilhados podem ser brevemente definidos como grupos de pessoas sem grau de parentesco que compartilham um apartamento ou casa e administram um orçamento comum. Essa definição não é muito precisa, no entanto, porque algumas pessoas podem estar relacionadas entre si mesmo em apartamentos compartilhados, e a extensão da administração varia de apartamento para apartamento.[2]

Segundo Schenk (1984), existem dois critérios para que a moradia seja uma WG: o primeiro deles é que as pessoas que nela convivem não

1 Existem vários estudos sobre WGs para pessoas com demência e WGs para idosos. Ver, por exemplo: Sanita Abaz (2017).

2 „*Wohngemeinschaften sind auf den ersten Blick rasch definiert als Gruppen von nicht-verwandten Personen, die zusammen eine Wohnung oder ein Haus bewohnen und einen gemeinsamen Haushalt führen. Diese Definition ist allerdings nicht sehr präzise, denn auch in Wohngemeinschaften können einige Personen miteinander verwandt sein, und das Ausmaß der gemeinsamen Haushaltsführung ist von Wohngemeinschaft zu Wohngemeinschaft verschieden.*“

sejam parentes, critério posteriormente revisto pelo próprio autor, ao dizer que alguns membros podem, sim, ter relações de parentesco; o segundo é que as pessoas dividam o governo da casa. Mas também aqui ele confessa que existem exceções. Posteriormente, Schenk se limita à definição a seguir: " O critério decisivo é, portanto, apenas a proximidade espacial, combinada com a sensação ou ambição de ser um apartamento compartilhado – e para isso podem existir bases muito diferentes"[3] (SCHENK,1984, p. 10).

As WGs surgiram na Alemanha no final dos anos 1960 para oferecer uma alternativa à vida em matrimônio e em família. Morar numa WG estava ligado a engajamento político, uso de drogas, experimentos com a distribuição de propriedade e a educação de crianças dentro de uma comunidade. Nos anos 1970, apareceram muitas WGs nas grandes cidades universitárias, como alternativa à moradia estudantil. Em comparação com esse tipo de moradia, a WG oferecia a possibilidade de viver em comunidade e habitar com a parceira[4] (SCHENK,1984, p. 10).

Em 1978, Peter Brückner (1978) vê dois motivos principais para uma pessoa mudar-se para uma WG: por um lado, motivação política; por outro lado, questões econômicas. Ainda se pode adicionar como motivo o desenvolvimento pessoal. Nos anos 1970, quando surgiu o conceito de WG, as pessoas que escolhiam conviver com outras moradoras num apartamento ou numa casa queriam diferenciar-se das "*yuppies*" (STEINER; CAMENISCH, 1998). Hoje em dia, predominam as motivações econômicas e sociais: morar em grupo sai mais barato e possibilita a convivência com outras pessoas. Brückner chama esse fenômeno de *Quasifamilie* (BRÜCKNER, 1978, p. 192).

Existem várias classificações para WGs. É possível categorizá-las com base nas características de suas moradoras (por exemplo: *Studierenden-WG*, *Schwulen-WG*, *Frauen-WG*, *Männer-WG*) ou no modo de convivência entre elas (*Zweck-WG*, *keine Zweck-WG*)[5].

Os dados sobre quantas pessoas vivem em WGs na Alemanha variam, dependendo do ano de referência. No Gráfico 1 (a seguir), ao observarmos os dados referentes ao ano de 2020, constatamos uma pequena queda na porcentagem, a 4,8%.

3 *„Das entscheidende Kriterium ist also lediglich die räumliche Nähe, verbunden mit dem Gefühl oder Anspruch, eine Wohngemeinschaft zu sein – und dafür können ganz verschiedene Grundlagen bestehen".*

4 Nos anos 1970, era muito difícil para casais não casados alugar um apartamento.

5 À *keine Zweck-WG*, Claudia Steiner e Flurin Camenisch chamam *Lebensform-WG*. Mas, como esse termo não se estabeleceu, não será utilizado neste capítulo.

GRÁFICO 1 – NÚMERO DE PESSOAS QUE VIVEM EM UMA WG NA ALEMANHA, POR ANO – 2016-2020

FONTE: http://de.statista.com/statistik/daten/studie/264133/umfrage/personen-in-deutschland--die-in-einer-wohngemeinschaft-wg-leben/#:~:text=Umfrage%20in%20Deutschland%20zum%20Leben%20in%20einer%20Wohngemeinschaft%20(WG)%20bis%202020&text=Im%20Jahr%202020%20gab%20es,rund%204%2C89%20Millionen%20Personen.

Antes da era digital, para encontrar uma WG, recorria-se a anúncios nos jornais ou em quadros de avisos. Hoje, a maioria das vagas é publicada em plataformas na Internet. A mais conhecida é a *www.wg-gesucht.de*.[6] Como em muitas cidades universitárias a demanda por quartos baratos é grande, o processo seletivo para ingressar numa WG parece cada vez mais um *casting* ou uma candidatura a uma vaga de trabalho.

A Figura 1, a seguir, apresenta alguns dos possíveis passos de comunicação para a candidatura a uma WG:

FIGURA 1 - CADEIA SINTAGMÁTICA DE GÊNEROS DE TEXTO E DISCURSO DO PROCESSO SELETIVO

FONTE: Schwantuschke (2014).

6 Outros exemplos são *www.studenten-wg.de*, *www.easywg.de* e *www.wohngemeinschaft.de*.

Depois do encontro para a entrevista, antes de as moradoras da WG se decidirem pela aprovação ou pela recusa às candidatas, estas também podem recusar o quarto, dependendo de outras opções que porventura tenham encontrado e das ofertas do mercado de moradia. Pode-se, portanto, traçar um paralelo entre esse processo comunicativo e uma entrevista de trabalho.

3 Abordar o conceito de WG no ensino de alemão como LE no Brasil

No Brasil, circulam dois termos que podem servir ao conceito alemão de WG: *república* e *casa compartilhada/apartamento compartilhado*. Mesmo que não existam definições concretas dos dois, na vida cotidiana, *república* é a denominação mais usada – senão a única – para moradias compartilhadas de estudantes. Por outro lado, *casa/apartamento compartilhada/o* pode também designar moradias de pessoas que não se dedicam aos estudos universitários. Mas, como o termo *república* também pode referir-se a um sistema antigo e institucionalizado, como se vê no caso das repúblicas particulares e públicas da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), que surgiram "a partir dos anos 40 do século XX" (MACHADO, 2003, p. 3), preferem-se aqui os termos *casa/apartamento compartilhada/o*. Otávio Machado menciona levantamentos que confirmam que 62% das estudantes da UFOP moram em repúblicas. Em comparação, só 17,1% residem com a família (MACHADO, 2003). Mas Ouro Preto representa, no Estado brasileiro, um caso especial, quando se trata de organização em repúblicas. Dados concretos de quantas pessoas vivem em casas compartilhadas no Brasil são difíceis de encontrar.[7]

Mesmo com uma cultura de moradias compartilhadas (ainda) pouco difundida no Brasil, muitas estudantes e acadêmicas que optam por intercâmbio em países falantes de língua alemã entrarão em contato com moradias compartilhadas.[8] Por isso, professoras de cursos preparatórios e de língua alemã, quando abordam a cultura desses países, são encorajadas a apresentar a suas alunas o conceito alemão de moradias compartilhadas.

7 Um artigo publicado no *site globo.com* afirma que, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) referentes ao intervalo entre 2003 e 2013, o número de pessoas que dividiam moradia naquele período cresceu de 8,6% para 12,1%. (NÚMERO…, 2013).

8 No ano 2019, por exemplo, 807 cientistas e estudantes alemãs viajaram com uma bolsa do DAAD ao Brasil; por outro lado, 1288 brasileiras foram à Alemanha (DAAD, 2019).

Segundo o método de *kommunikative Landeskunde*[9], gêneros textuais não só podem ser analisados culturalmente, como podem também servir para resolver necessidades comunicativas das alunas. O processo de seleção e o dia a dia de uma moradia compartilhada podem ser tomados como um contexto de comunicação interessante para o ensino de língua alemã. Também para níveis iniciantes, é possível analisar candidaturas e simular entrevistas a candidatas. A própria pessoa, sua apresentação e suas experiências servem como tema central. Justamente por essa razão, o uso de material atual e autêntico – ou seja, motivante – é indispensável.

4 Análises de livros didáticos

Um inquérito não representativo entre docentes de alemão como língua estrangeira no Brasil mostra que a temática tem grande relevância para um público-alvo específico. Na maioria dos casos, as professoras recorrem a material elaborado por elas mesmas.

O tema *WG e o seu processo seletivo* é especificamente interessante para estudantes e docentes que se preparam para uma estadia de estudos e/ou pesquisa na Alemanha. Esse grupo-alvo será o foco das considerações didáticas apresentadas neste capítulo.

Uma pesquisa de Voerkel (2020) mostrou que os seguintes livros didáticos – entre outros – estão em uso no ensino acadêmico de alemão como LE no Brasil: *DaF kompakt neu*, *Studio 21* e *Optimal*.

A seguir, serão apresentados esses livros didáticos no que diz respeito ao conceito de WG. Os seguintes passos estarão em foco:

- Definição e descrição do conceito de *Wohngemeinschaft*.
- Objetivo: conectar conhecimento prévio com informações novas e introduzir informações culturais que possam variar em relação aos conceitos culturais já conhecidos.
- Anúncio do quarto.
- Objetivo: introdução do gênero textual elementar do processo comunicativo; levando-se em conta que a atualidade e a autenticidade do material podem ser fatores motivantes.
- Simulação da entrevista com as candidatas.

9 Pode ser traduzido como "cultura e civilização comunicativas". Para mais informações, *vide*, por exemplo, Robert Picht (1989).

- Objetivo: introdução ao gênero conversacional elementar. Critérios e opiniões individuais estão em foco.
- Convivência numa WG.
- Objetivo: transição à próxima temática (conflitos na convivência etc.).

É obvio que um livro didático não pode tratar um processo comunicativo em todas as dimensões e facetas possíveis. Os livros didáticos são feitos para um público-alvo amplo e tentam trabalhar com os mais variados temas possíveis. A análise feita neste capítulo procura mostrar os limites desses livros e visa incentivar as professoras a oferecer material de elaboração própria, autêntico e atual.

4.1 *DaF kompakt neu A1-B1*[10]

No Capítulo 3 do livro *DaF kompakt neu A1-B1*, intitulado "Studentenleben", a temática *moradia das estudantes* não é mencionada. Porém, ela aparece no Capítulo 6, cujo título é "Endlich ein Zimmer". Para introduzir o tema, apresenta-se um estudante que reside numa moradia universitária (*Studierendenwohnheim*) (BRAUN *et al.*, 2016, p. 56). Na tarefa 1d, as estudantes são incentivadas a comparar as situações de moradia na Alemanha com as do país de origem. As opções oferecidas na tarefa são *Wohngemeinschaft* e *zusammen mit anderen.* É responsabilidade da professora explicar o conceito de WG e diferenciá-lo da segunda opção.

O Subcapítulo B do Capítulo 6, por sua vez, é sobre mobiliar um quarto e sobre os problemas enfrentados numa moradia universitária. A transição para o Subcapítulo C parece muito brusca. O foco temático inclui tarefas domésticas numa *WG* e um planejamento da limpeza. Com a mudança de protagonista que se verifica, não fica claro se ainda se trata de problemas dentro da moradia universitária ou se ele mora numa WG em que as estudantes administram a casa. Também não se menciona como o personagem consegue o quarto.

10 Em comparação com a edição anterior do livro didático *DaF kompakt A1-B1*, na edição de 2016 o tema *WG* foi ampliado. Na edição de 2015 de *DaF kompakt*, encontravam-se só alusões a ele. Por exemplo, uma das tarefas propostas era formular situações de convivência por meio de fenômenos gramaticais como orações adversativas e verbos no imperativo (BRAUN, 2015, p. 94). Em uma outra tarefa, há um *post it* de uma companheira de apartamento do personagem que serve à prática de compreensão de leitura por parte das alunas (BRAUN, 2015, p. 95). É inexistente qualquer explicação cultural.

O significado da abreviatura WG não é explicado no livro; tampouco o termo aparece no glossário disponível no final da lição (BRAUN *et al.*, 2016).

4.2 *Studio 21 A1-B1*

No nível A1, na Lição 4, intitulada "Menschen und Häuser", introduz-se o tema da moradia estudantil. Primeiro, é apresentado esse conceito, seguido pelo de WG (BRAUN *et al.*, 2016, p. 88). Por meio de um pequeno texto, apresenta-se uma WG exemplar. Num *box*, encontra-se também uma nota explicativa sobre o fato de as WGs serem uma forma muito comum de moradia na Alemanha. Ou seja, introduz-se a abreviatura WG e apresenta-se uma definição desse conceito.

No nível A2, o Capítulo 7, cujo título é "Vom Land in die Stadt", tematiza a oferta de apartamentos. Além de anúncios de apartamentos inteiros, aparecem também dois outros, de estudantes que buscam uma WG. Trata-se de textos do gênero "anúncio de jornal". Esse gênero textual tem como uma de suas características o uso de muitas abreviaturas (FANDRYCH; THURMAIR, 2011, p. 246). A procura por um quarto através de um anúncio de jornal não é oportuna. Já em 2005, Adamzik mencionou que abreviaturas nos anúncios de apartamentos não precisam ter uma relevância muito grande no ensino de língua: "Particularmente notáveis são as informações muito detalhadas sobre os recursos linguísticos específicos de um tipo de texto, como uma lista de três páginas de abreviações típicas do gênero anúncios de apartamentos"[11] (ADAMZIK, 2005, p. 235). Como já mencionado, a procura e oferta de quartos acontece através de plataformas *online*. Raramente se encontram, ainda hoje, anúncios em quadros de avisos.

4.3 *Optimal A1-B1*

No nível A2, a sigla WG é mencionada sem maiores explicações. No Capítulo 6, sobre o tema *Zusammen leben*, são apresentadas diversas formas de organização familiar. Num *box*, afirma-se que amizades feitas numa WG representam uma família (MÜLLER, 2005, p. 48). A professora poderia retomar essa frase e submetê-la a debate. No entanto, não há no livro outras tarefas sobre o tema WG. É de responsabilidade da professora explicar a abreviatura e o conceito.

11 *Besonders bemerkenswert sind dabei die sehr ausführlichen Hinweise zu textsortenspezifischen sprachlichen Mitteln, etwa eine dreiseitige Liste mit textsortentypischen Abkürzungen in Wohnungsanzeigen.*

Somente no nível B1, no Capítulo 10, intitulado "Ein Dach über dem Kopf", a temática é retomada. Sob o título "Auf der Wohnungssuche", encontra-se um anúncio *online* reduzido, no qual alguém procura uma companheira de apartamento. Trata-se de um anúncio digital, provavelmente publicado na Internet (MÜLLER, 2006, p. 99). No entanto, mantém-se a característica das abreviaturas. Não só por causa das abreviaturas num anúncio *online*, mas também devido às poucas informações fornecidas,[12] o anúncio parece pouco autêntico.

Perifericamente, continua-se o trabalho com o processo comunicativo de procura e oferta de WG. A professora poderia incentivar as estudantes a introduzir também expectativas próprias, que não aparecem no modelo textual.

Depois de um curto excurso sobre a forma de morar na terceira idade (*Alten-WG*), prossegue o trabalho sobre o processo comunicativo ligado à busca e oferta de WGs (MÜLLER, 2006, p. 101). A tarefa A11 estimula as estudantes a planejarem uma entrevista a ser realizada posteriormente (MÜLLER, 2006, p. 101). Útil seria basear essa entrevista no anúncio previamente redigido.

A vida numa WG é um assunto que continua sendo explorado no caderno de atividades; as aprendizes colecionam e formulam tarefas de casa com que se depara na convivência com outras pessoas (MÜLLER, 2006, p. 101).

4.4 *Alemão para fins acadêmicos*

Num projeto das universidades do Rio de Janeiro e de Niterói, foi elaborada a apostila *Alemão para fins acadêmicos*, pensada para o uso em universidades. O projeto é uma iniciativa da dra. Monica Heitz e do dr. Ebal Sant'Anna Bolácio. Inicialmente desenvolvida para a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade Federal Fluminense (UFF), a apostila passou a ser usada também em outras instituições fora do Estado do Rio de Janeiro, tais como a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Universidade Federal do Cerará (UFC). Inclui tanto excertos de livros didáticos como material desenvolvido especificamente para essa publicação.

Ainda que apostila não seja livro didático, quero apresentá-la aqui, porque é usada no ensino de alemão como LE em algumas universidades brasileiras e também serve, como os livros didáticos comuns, como fio condutor na sala de aula.

12 O anúncio contém informações básicas sobre o tamanho, o preço e a localização do apartamento. Sobre a companheira de apartamento, só se sabe o sexo. No caso desse anúncio, poderia tratar-se de uma chamada "Zweck-WG/ WG individualista". Mas como as autoras não introduzem esse termo, pode-se apenas supor isso.

O material foi desenvolvido para um público-alvo de nível A2/B1. No primeiro módulo, encontramos um capítulo com o título "Willkommen zu Hause! Wohnen in Deutschland". O tema *WG* é introduzido com poucas explicações (HEITZ *et al.*, 2017, p. 15). O texto de apresentação e a respectiva definição foram extraídos do livro *Studio 21*.

Em seguida, a apostila expõe anúncios autênticos de quartos numa WG, provenientes do *site www.wg-gesucht.de*. A tarefa implica não só a extração de dados técnicos, como tamanho e preço, mas também de informações específicas sobre moradia em WGs, como quantidade de moradores e características da convivência. Especialmente, o último elemento oferece possibilidades de comparação intercultural que a professora pode pôr em discussão na sala de aula.

Segue-se a tarefa de conectar os dados dos anúncios com pessoas ficcionais apresentadas; é necessário ver qual pessoa combina melhor com qual oferta de WG. Depois, as alunas devem escolher um anúncio que lhes pareça o mais adequado e justificar sua escolha.

Na sequência, propõe-se às estudantes a tarefa de procurar um anúncio real na plataforma *wg-gesucht.de*, para a sua cidade favorita na Alemanha. São estipulados determinados critérios para que elas descrevam os anúncios, como: preço, tamanho e número de pessoas morando no apartamento. Posteriormente, é proposta uma fase opcional: as estudantes podem descrever um quarto e procurar, a partir dessa descrição, uma parceira que goste do aposento. Logo em seguida, as estudantes são convidadas a uma simulação de entrevista – um *WG-Casting*. Para ajudá-las, são fornecidas algumas orientações temáticas numa caixa de diálogo.

Se observarmos a cadeia sintagmática (ver Figura 1, na Seção 2), perceberemos que, no lado concernente à pessoa que procura, faltam o passo comunicativo da apresentação escrita e a manifestação do interesse no quarto. Esses passos comunicativos são elementares para a procura de um WG, portanto, é essencial que as alunas enfrentem também esse gênero de texto.

4.5 Síntese da análise

Os três livros didáticos analisados abordam o tema da WG em diferentes âmbitos. *DaF kompakt neu,* que tem como público-alvo estudantes e iniciantes de carreira, apresenta o tema de forma insatisfatória. O termo WG é mencionado apenas de passagem. O *Studio 21*, por sua vez, introduz o conceito já no nível básico, utilizando um texto exemplar e um *box* explicativo. O processo de procura e escolha, porém, é marginalizado. O livro *Optimal* trata

o conceito de forma mais ampla, introduzindo-o brevemente no nível A2 e inserindo-o em um debate maior no nível B1. Com base no livro, pode-se trabalhar com o processo seletivo completo em sala de aula, a começar pela redação do anúncio, até chegar na atuação da entrevista. Ademais, no caderno de atividades, encontra-se um exercício sobre a convivência numa WG. Surpreendente é o fato de que até mesmo a convivência na terceira idade (*Alten-WG*) é mencionada. A situação de idosos e pessoas com demência é um tema de grande atualidade na Alemanha. Uma comparação da situação com a do país de origem das estudantes, assim, se oferece.

Em resumo, pode-se dizer que os três livros didáticos abordam o tema em diferentes níveis de profundidade. A apresentação mais ampla é oferecida pelo *Optimal*, porém faltam-lhe tanto definições e explicações básicas quanto uma representação autêntica dos anúncios. Mas, ao trabalhar com quaisquer dos três livros didáticos, a professora precisará recorrer a material adicional. A apostila *Alemão para fins acadêmicos* reconheceu que o tratamento dado a esse tema nos livros é insuficiente e, por isso, elaborou uma introdução pormenorizada dos diferentes passos comunicativos. Com base em exemplos textuais autênticos e atuais, ela discute não só dados técnicos, como também – e com maior destaque – os diversos pontos de vista acerca da convivência e as expectativas referentes à companheira de apartamento ideal.

5 Sugestões didáticas com material adicional

Depois de ter analisado os livros didáticos mais usados no ensino de alemão como LE nas universidades brasileiras, vimos que é preciso recorrer a material externo para ensinar o processo comunicativo para encontrar uma *WG*. Para quem não tiver acesso à apostila apresentada, seguem sugestões didáticas com materiais adicionais, disponíveis na internet.

5.1 Abordagem: comparação cultural

Uma primeira aproximação ao tema pode ser feita através de uma comparação cultural. Os alunos devem comparar *como* e *com quem* moram estudantes no Brasil com a situação de moradia estudantil na Alemanha (com base no que sabem). Para isso, podem ser úteis os textos e as tarefas 1 e 2 do material extra oferecido pelo livro *Hueber* (MARCOVIC, 2011).

5.2 Informações extras sobre a história e a situação contemporânea das WGs

A professora pode explicar rapidamente como surgiu a cultura de WGs na Alemanha e mencionar a quantidade de pessoas que optam hoje em dia por essa forma de moradia. Adicionalmente, as alunas podem pensar nos motivos e nas razões por que alguém decide morar numa WG.

5.3 Comparação do gênero textual anúncio

Em um próximo passo, analisam-se os anúncios. Diferentes aproximações são possíveis. De um lado, pode-se propor como tarefa às alunas que elas escrevam um anúncio no qual procuram uma pessoa fictícia para dividir moradia, mas com critérios verdadeiros. Depois, elas devem comparar a estrutura e os critérios dos anúncios elaborados por elas com anúncios alemães autênticos.[13] De outro lado, as alunas podem procurar diretamente em plataformas como *www.wg-gesucht.de* anúncios que lhes pareçam atraentes. Se a professora achar melhor que todas trabalhem com um mesmo anúncio, pode ser utilizado o material de *Deutschlektorinnen* (2016). As alunas podem fazer uma lista com os critérios que gostariam de inserir no anúncio para verificar que requisitos a candidata ideal deverá preencher.

5.4 Produção de textos

Como vimos na cadeia sintagmática apresentada na Figura 1, à publicação do anúncio de uma WG, segue-se a carta de apresentação das candidatas interessadas. Para exercitar a produção de textos, propõe-se que as alunas escrevam uma resposta a um anúncio autêntico que lhes tenha interessado. A lista dos critérios feita por elas no passo anterior pode guiar a produção do texto.

5.5 A entrevista

Às cartas das candidatas, seguem-se recusas diretas ou o convite para conhecer a candidata pessoalmente. Os vídeos de *WGsucht* (2012) podem ser exibidos para as alunas, a fim de ilustrar a situação de um encontro.

13 Schwantuschke (2017) comparou anúncios de quartos em São Paulo com os de Leipzig e chegou à conclusão de que eles se diferenciam em vários critérios: por exemplo, as alemãs dão mais ênfase às atividades comunitárias e ao que elas fazem na vida. As brasileiras, por sua vez, costumam restringir-se a caraterísticas de personalidade, opinião política e/ou orientação sexual.

Além disso, pode-se discutir o termo *Casting*.[14] Para isso, o material de Anne Marcovic (2016, p. 4) ajuda.

Na próxima fase, as alunas podem escrever um diálogo (triálogo, tetrálogo…) tomando por base o anúncio e a carta de apresentação. Este, em seguida, pode ser encenado para o grupo. Filmar a produção pode motivar as alunas.

5.6 A decisão

Como último passo, a WG tem que escolher uma candidata. Propõe-se um debate para decidir qual foi a candidata mais adequada. Para terminar o processo de comunicação, a WG elabora uma carta com o resultado.

Assim que a candidata é escolhida pela WG (e também esta é escolhida pela candidata), o processo está encerrado.

A próxima temática Pode ser a convivência numa WG. Para isso, pode-se utilizar como apoio um material como o da Bundeszentrale für Politische Bildung (BPB, 2007), sobre os problemas numa WG e como solucioná-los, ou o da Klett, sobre regras na convivência (KLETT, 2007).

Considerações finais

Este capítulo mostrou que o tema da moradia e das WGs é relevante sobretudo para o grupo-alvo de estudantes e pesquisadoras que se interessem por uma estadia num país onde se fala alemão. O processo seletivo tomado aqui como exemplo foi o que comumente se verifica na Alemanha, mas o fenômeno WG também é comum na Áustria, na Suíça e em outros países europeus.

Na preparação linguística e cultural para um intercâmbio, a escolha de um material didático adequado pode influenciar muito a motivação das estudantes. Princípios como transparência, atualidade e autenticidade devem ser considerados na escolha do material.

A análise dos livros didáticos mais utilizados no ensino universitário no Brasil mostrou que, neles, a abordagem do tema WG é lacunar. Para preparar as estudantes de forma ampla e suficiente para a candidatura e a vida

14 Adicionalmente, pode-se utilizar o áudio de Deutsche Welle sobre o formato *WG-Speed-Dating* (Disponível em: http://www.dw.com/de/wg-speed-dating/l-40137394. Acesso em: 26 jul. 2020).

numa WG, as professoras precisam de material adicional autêntico e podem utilizá-lo como complemento em sala de aula.

Para isso, este capítulo apresentou sugestões didáticas e mostrou como tratar do tema do processo seletivo para WGs em uma unidade trabalhada em sala de aula. As sugestões foram acompanhadas de recomendações de materiais complementares disponíveis *on-line*. A sequência sugerida é antes um esboço do que uma instrução didática. Cada professora deve ponderar – dependendo do grupo-alvo, do tempo disponível em sala de aula e do objetivo do curso – quais passos seriam úteis e em que âmbito.

Ficou muito claro que se trata de um processo muito interessante, tanto cultural quanto comunicativamente. Ele fornece um impulso de comunicação muito pessoal e criativo. Por meio dele, todas as competências comunicativas podem ser exercitadas.

Não obstante, faltam estudos empíricos que analisem o processo comunicativo tanto da perspectiva sociocultural como linguística.

Referências

Fontes secundárias

ABAZ, Sanita. *Betreuung von Demenzkranken in Altersheimen*: Segregative, Semi-Segregative und Integrative Betreuung. Hamburg: Disserta, 2017.

ADAMZIK, Kirsten. Textsorten im Fremdsprachenunterricht: Theorie und Praxis. *In*: KRAUSE, Wolf-Dieter; ADAMZIK, Kirsten (Hrsg.). *Text-Arbeiten*: Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule. Tübingen: Gunter Narr, 2005. S. 205-238.

ALEMANHAEINFACH, Morar na Alemanha: República vulgo WG. 2012. Disponível em: alemanhaeinfach.wordpress.com/2012/07/30/morar-na-alemanha-republica-vulgo--wg/. Acesso em: 25 jun. 2018.

BRÜCKNER, Peter. Großfamilie, Wohngemeinschaft, Kommune. *In*: SCHÜLEIN, Johann A. (Hrsg.). *Kommunen und Wohngemeinschaften*: Der Familie entkommen? Eine Textsammlung. Gießen: Focus, 1978. S. 174-196.

DAAD – Deutscher Akademischer Austauschdienst. *Länderinformationen Brasilien*. 2019. Disponível em: http://www.daad.de/de/laenderinformationen/amerika/brasilien/. Acesso em: 13 ago. 2020.

DESTATIS. *Fast zwei Drittel der jungen Erwachsenen leben noch bei den Eltern*. 2011. Disponível em: www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/zdw/2011/PD11_047_p002.html. Acesso em: 25 jun. 2018.

DW – Deutsche Welle. *Jojo sucht das Glück*. 2015. Disponível em: http://www.dw.com/de/deutsch-lernen/jojo-staffel-1/s-31564. Acesso em: 13 jul. 2020.

FANDRYCH, Christian; THURMAIR, Maria. *Textsorten des Deutschen*: Linguistische Analyse aus sprachdidaktischer Sicht. Tübingen: Stauffenburg, 2011.

GRAF, Franziska. Lernziel: Wohnen. *In*: SCHÜLEIN, Johann August (Hrsg.). Kommunen und Wohngemeinschaften: Der Familie entkommen? Eine Textsammlung. Gießen: Focus, 1978. S. 85-105.

MACHADO, Otávio Luis. As repúblicas estudantis da Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 66, p. 197-199, 2003. Disponível em: http://journals.openedition.org/rccs/1174. Acesso em: 22 jul. 2020.

NÚMERO de pessoas que dividem moradia aumenta, segundo o IBGE. 5 dez. 2013. Disponível em: gshow.globo.com/programas/mais-voce/O-programa/noticia/2013/12/numero-de-pessoas-que-dividem-moradia-aumenta-segundo-o-ibge.html. Acesso em: 22 jul. 2020.

PICHT, Robert. Kultur- und Landeswissenschaften. *In*: BAUSCH, Karl-Richard; CHRIST, Herbert; KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 1989. S. 54-60.

SCHENK, Herrad. *Wir leben zusammen – nicht allein*: Wohngemeinschaften heute. Köln: Kiepenhauer und Witsch, 1984.

SCHWANTUSCHKE, Franziska. Motivationsschreiben im Deutschen: Empirische Analyse und didaktische Implikationen für den DaF-Unterricht. 103 f. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba; Universität Leipzig, Leipzig, 2014. Disponível em: http://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/36869/R%20-%20D%20-%20FRANZISKA%20SCHWANTUSCHKE.pdf?sequence=3. Acesso em: 13 ago. 2020

_____. Die Kulturspezifik der Textsorte "Wohnanzeigen" in sozialen Netzwerken: Ein textlinguistischer Vergleich deutscher und brasilianischer Anzeigen. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS GERMANÍSTICOS NA AMÉRICA LATINA – ALEG, 16., 2017, Buenos Aires. *Anais*… Buenos Aires: Aleg, 2017.

STEINER, Claudia; CAMENISCH, Flurin. *WGs 97*: Eine qualitative Forschungsarbeit über die heutigen Wohngemeinschaften in Bezug auf die WGs der 68-er Generation. Köniz: Edition Soziothek, 1998.

VOERKEL, Paul. Plurizentrik und DACH-Bezug bei Lehrwerken in brasilianischen Deutschstudiengängen. eine Bilanz. *Pandaemonium Germanicum*, v. 23, n. 41, p. 24-50, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-88372020000300024&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 ago. 2020.

Livros didáticos

BRAUN, Birgit *et al. DaF kompakt A1-B1*. Stuttgart: Klett, 2015.

_____. *DaF kompakt neu A1-B1*. Stuttgart: Klett, 2016.

FUNK, Hermann; KUHN, Christina. *Studio 21*. Das Deutschbuch A1. Berlin: Cornelsen, 2015.

_____. *Studio 21*. Das Deutschbuch A2. Berlin: Cornelsen, 2015.

_____. *Studio 21*. Das Deutschbuch B1. Berlin: Cornelsen, 2015

HEITZ, Monica *et al*. *Deutsch im Hochschulkontext – Alemão para fins acadêmicos*. Rio de Janeiro, 2017. Não publicado.

MÜLLER, Martin *et al*. *Optimal A1 Lehrbuch*. München: Langenscheidt, 2013.

_____. *Optimal A2 Arbeitsbuch*. Berlin; München: Langenscheidt, 2005.

_____. *Optimal A2 Lehrbuch*. Berlin; München: Langenscheidt, 2005.

_____. *Optimal B1 Arbeitsbuch*. Berlin; München: Langenscheidt, 2006.

_____. *Optimal B1 Lehrbuch*. Berlin; München: Langenscheidt, 2006.

Material complementar

BPB – Bundeszentrale für politische Bildung. *Die Chaos-WG*, 2007. Disponível em: www.bpb.de/lernen/grafstat/projekt-integration/134683/m-04-01-die-chaos-wg. Acesso em: 26 jul. 2020.

DEUTSCHLEKTORINNEN. *Rollenspiel*: WG gesucht. Mai 2016. Disponível em: deutschlektorinnen.wordpress.com/2016/05/03/rollenspiel-wg-gesucht/. Acesso em: 26 jul. 2020.

KLETT. Online-Projekte für das Lehrwerk *Optimal B1* – Kapitel 10, 2007. Disponível em: www.klett-sprachen.de/lehrwerke_onlineprojekte/optimal_B1/kap10/Print_Kap_10.pdf. Acesso em: 26 jul. 2020.

MARCOVIC, Anne. *Lektion 4*: Wie wohnst du? München: Hueber Verlag, 2016. Disponível em: www.hueber.de/media/36/H10-Bayern-L4.pdf. Acesso em: 26 jul. 2020.

WGSUCHT – GoldenWire EDIT. 2012. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=-DkgHZoShb-I. Acesso em: 27 jul. 2020.

Anexo I

Declaração Conjunta de Intenções entre Ministério Federal das Relações Externas da República Federal da Alemanha e o Ministério da Educação da República Federativa do Brasil sobre o fomento do alemão como língua estrangeira no Brasil

1. Com o objetivo de continuar a intensificar a Parceria Estratégica e as relações bilaterais existentes entre a Alemanha e o Brasil, bem como de aprofundar a compreensão mútua e o diálogo entre as populações dos dois países, o Ministério Federal das Relações Externas da República Federal da Alemanha e o Ministério da Educação da República Federativa do Brasil, doravante denominados Partes, declaram sua intenção de desenvolver as relações de confiança existentes entre os dois países, particularmente na área da educação.

2. No contexto da globalização e da crescente interligação da economia e da ciência, a importância da aprendizagem de línguas estrangeiras tem aumentado de forma significativa. Entre as línguas estrangeiras ensinadas no Brasil, o alemão desempenha um papel importante com um total de 135.000 alunos, dos quais 80.000 na área do ensino escolar, em cerca de 350 estabelecimentos escolares. O incremento de aproximadamente 22 por cento ao longo dos últimos cinco anos mostra um aumento significativo da demanda por aulas de alemão. Diante disso, as duas Partes empenhar-se-ão para reforçar o fomento ao ensino de alemão como língua estrangeira no Brasil.

3. As Partes reconhecem a cooperação bem-sucedida entre o Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD) e a Parte

brasileira no âmbito da internacionalização dos estabelecimentos de ensino superior, dos programas de cooperação científica e do programa de mobilidade brasileiro Ciência sem Fronteiras, assim como do programa universitário de fomento ao ensino de línguas Idiomas sem Fronteiras - Alemão, este último com participação do Goethe-Institut. Os dois Governos continuarão apoiando e intensificando essa cooperação.

4. As Partes expressam seu reconhecimento pelo fomento da língua alemã na área do ensino escolar e profissional, inclusive nas escolas alemãs no exterior. Ambas as Partes encaram a aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino escolar como condição central para um intercâmbio bem-sucedido, tanto a nível universitário como no ensino profissional.

5. O Governo alemão, em colaboração com os Estados Federados da República Federal da Alemanha, já apoia o fomento do ensino de alemão nas escolas brasileiras por meio da Central das Escolas Alemãs no Exterior (ZfA) e do Goethe-Institut bem como do DAAD e do Serviço de Intercâmbio Pedagógico (PAD) do Secretariado da Conferência Permanente dos Secretários da Educação e Cultura dos Estados da República Federal da Alemanha e da iniciativa "As Escolas: Parceiros do Futuro (PASCH)", com um total de mais de 100 colaboradores no Brasil. A ZfA e o Goethe-Institut fomentam as 50 escolas parceiras PASCH no Brasil por eles acompanhadas mediante o envio de professores, além de ações de formação contínua, da assistência ao ensino e à aprendizagem, de projetos culturais, da realização de exames de línguas internacionalmente reconhecidos e da concessão de bolsas para alunos e professores. Além disso, a ZfA dá suporte a escolas municipais em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul, onde apoia o Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã - IFPLA, por meio, entre outros, de bolsas de estudo e de auxílios para os estudos. O Goethe-Institut no âmbito da Cooperação Pedagógica (*Bildungskooperation Deutsch*), presta suporte às demais escolas no Brasil que se dedicam ao ensino de alemão. O Governo alemão tenciona prosseguir essas iniciativas.

6. Ambas as Partes saúdam cooperações entre entidades alemãs federais e estaduais com alguns estados brasileiros, no intuito de fomentar o alemão como língua estrangeira, respeitadas a autonomia e a liberdade dos estabelecimentos e sistemas de ensino do país. Por exemplo, o aumento do número de aulas de alemão no âmbito da implementação de escolas de tempo integral e nas instituições de ensino profissional, como os Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IFs), implica em decisões locais e também na articulação, se for o caso, com a Cooperação Pedagógica (*Bildungskooperation Deutsch*). Disso fazem igualmente parte novos projetos, como a realização de uma Olimpíada de Alemão em todo o Brasil, nos moldes das vigentes Olimpíadas de Língua Portuguesa e Matemática.

7. O Ministério Federal das Relações Externas da República Federal da Alemanha tenciona continuar a apoiar e a ampliar o ensino de alemão no Brasil, inclusive no ensino escolar público, em cooperação com os Estados brasileiros. Propõe, ainda, a intensificar os esforços para promover a formação de professores de alemão e iniciativas visando à requalificação profissional e à aquisição de qualificações complementares por parte dos professores. O Governo brasileiro reconhece a relevância desses projetos com vistas a aumentar o número de professores de alemão no Brasil.

Assinado em 20 de agosto de 2015, em Brasília, em dois exemplares, ambos em português e em alemão, sendo ambas as versões linguísticas equivalentes.

Pelo Ministério Federal das Relações Externas da República Federal da Alemanha

Frank-Walter Steinmeier Ministro Federal

Pelo Ministério da Educação da República Federativa do Brasil

Renato Janine Ribeiro Ministro de Estado

Sobre os autores

Adriana Schlenker

Graduada em Letras Alemão pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) (2006). Cursou um semestre como bolsista Capes/DAAD na Universität Leipzig (Alemanha) (2004-2005). Mestra em Letras Alemão como Língua Estrangeira: Estudos Contrastivos da Língua, Cultura e Literatura Alemã, pela Universität Leipzig (Alemanha) e pela Universidad de Salamanca (Espanha) (2010), tendo sido nesse período bolsista pelo DAAD. Doutoranda (2019), pela UFPR, na área de Linguística, linha de pesquisa "Alemão como Língua Estrangeira". Trabalha na área de ensino da língua alemã em âmbito escolar e universitário. Sua área de atuação enfoca o uso das tecnologias digitais, aplicativos, modalidades de ensino EaD e híbrido no contexto do Alemão como Língua Estrangeira.

Carolin Marcon

Mestra na área de Alemão como Língua Estrangeira pela UFPR e pelo Herder--Institut da Universität Leipzig (Alemanha). Atuou como assistente do DAAD na UFPR, ministrando aula em vários contextos, inclusive na graduação do Curso de Letras Alemão, no programa da Segunda Licenciatura em Letras Alemão Parfor/UFPR, assim como no programa Idiomas sem Fronteiras - Alemão. Sua área de interesse é, principalmente, a didática do ensino de alemão, mais especificamente o ensino por meio da tradução.

Catarina Portinho-Nauiack

Graduada em Licenciatura Alemão e Português pela UFPR (2009) e mestra em Alemão como Língua Estrangeira pelo programa bilateral entre a UFPR e a Universität Leipzig (2011). Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR, na área de Alemão como Língua Estrangeira. Entre 2011 e 2017 atuou na Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro – Campus Irati), onde foi professora de alemão e português como línguas estrangeiras, professora substituta e também responsável pelo Escritório de Relações Internacionais –

Campus Irati. Suas ações fomentaram o programa Unibral entre os cursos de Engenharia Florestal da referida instituição e da Hochschule für Forstwirtschaft Rottenburg, Alemanha. Desde 2017, é docente do Departamento de Teoria e Prática de Ensino da UFPR, Curitiba. Atua na área de Metodologia do Ensino de Alemão como Língua Estrangeira e como coordenadora do Curso de Segunda Licenciatura em Letras Alemão Parfor/UFPR, na cidade de Joinville (SC).

Dörthe Uphoff

Dörthe Uphoff é professora de língua alemã e metodologia de ensino no Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo (USP). Atua também no programa de pós-graduação em Língua e Literatura Alemã da mesma instituição, orientando pesquisas de mestrado e doutorado na área do ensino-aprendizagem de alemão como língua adicional. Possui doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e realizou pesquisas de pós-doutoramento nas universidades de Augsburg e Viena. Desde 2018, exerce a função de editora-chefe da revista de estudos germanísticos *Pandaemonium Germanicum*.

Elisabeth Maier

Formada em Translation (Alemão/Espanhol) e Romanistik (Lusitanistik) pela Universität Leipzig, mestra na área de Alemão como Língua Estrangeira pelo Herder-Insititut da Universität Leipzig e pela Universidade Federal do Paraná. Trabalhou no projeto de pesquisa GeWis do Herder-Institut e como professora, treinadora e consultora na área de Alemão como Língua Estrangeira e Orientação Profissional. Interessa-se por tradução e linguística, com foco em linguística textual, linguagem acadêmica e linguística comparativa.

Franziska Lorke

É atualmente docente de Alemão na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Possui mestrado em Deutsch als Fremdsprache/Anglistik pela Technische Universität Dresden (2009). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Alemão como Língua Estrangeira. Foi bolsista do DAAD (2009-2010) e trabalhou durante esse período como assistente de língua na UFPR. Áreas de interesse: Didática de Alemão como Língua Estrangeira e Metodologia de Ensino, e Teoria da Cultura no ensino de Alemão como Língua Estrangeira.

Franziska Schwantuschke

Formada em Espanhol e Linguística alemã pelas instituições Humboldt-Universität e Universidad de la Habana, mestra na área de Alemão como Língua

Estrangeira pela UFPR e pelo Herder-Institut da Universität Leipzig, atua desde 2016 como professora visitante DAAD na Universidade Babeş-Bolyai em Cluj-Napoca, Romênia. Pesquisa nas áreas de Ensino de Alemão, Linguística de Textos, Análise de Discurso e Sociolinguística.

Gabriel Caesar Antunes dos Santos Bein

Formador I no Curso de Segunda Licenciatura em Letras Alemão da UFPR, no âmbito do Parfor-Capes/MEC. Doutorando na Área de Letras com orientação de Paulo Soethe. Mestre em Estudos Linguísticos pela UFPR e Master of Arts pela Universität Leipzig (Deutsch als Fremdsprache). Graduado no Curso de Letras Português/Inglês na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória.

Gabriel Teixeira

É mestre e doutor em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), onde atua como professor na área de Alemão, no Departamento de Metodologia de Ensino, desde 2014. Nessa instituição, tem assumido várias funções administrativas e conduzido o trabalho de Metodologia do Ensino de Alemão como Língua Estrangeira e Práticas Supervisionadas de Ensino de Alemão, atuando em escolas de diferentes redes na formação de professores e professoras.

Giovanna Lorena Ribeiro Chaves

É formada em Letras Alemão e Português pela UFPR, mestra na área de Alemão como Língua Estrangeira pela UFPR e pelo Herder-Institut da Universität Leipzig e doutora em Educação pela UFPR. Foi docente substituta da Área de Alemão da UFPR entre 2015 e 2017 e em 2019. Atualmente, é docente do Departamento de Sociedade, Educação e Conhecimento da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), professora no Curso de Segunda Licenciatura em Alemão da UFPR e atua igualmente como tradutora. Pesquisa na área de ensino de Alemão como Língua Estrangeira, de métodos de pesquisa e de formação docente. Publicou, entre outros, o capítulo "Förderung der deutschen Sprache in Brasilien" na coletânea *Förderung der deutschen Sprache weltweit: Vorschläge, Ansätze und Konzepte*, organizado por Ulrich Ammon e Gabriele Schmidt (2019).

Jan Gißke

Professor de Alemão como Língua Estrangeira na 't Hooghe Landt (Amersfoort, Países Baixos). É mestre em Letras pela UFPR, Master of Arts pela Universität Leipzig (Deutsch als Fremdsprache) e Master of Arts pela

Universiteit Utrecht (Docent Duits). Possui graduação em Letras Português-Espanhol pela Universität Leipzig. Tem experiência na área de Letras e no ensino de língua alemã, com ênfase em alemão no Brasil e na Holanda.

Jenny Fischer

Finalizou o mestrado binacional em Alemão como Língua Estrangeira no Herder-Institut da Universität Leipzig e na UFPR. Desde então, trabalhou como professora de alemão para estrangeiros no Brasil, nos Estados Unidos, no Marrocos e na Alemanha. Tem experiência no ensino de todos os níveis do *Quadro europeu comum de referência para as línguas*. Atualmente, doutoranda no Herder-Institut, com orientação do Prof. Dr. Erwin Tschirner. Sua pesquisa doutoral ocupa-se dos critérios de avaliação para a competência de mediação linguística. A partir de agosto de 2018 passa a atuar como professora de alemão como língua estrangeira no Instituto Goethe, em Washington, D.C.

Karen Pupp Spinassé

Professora Associada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é doutora em Deutsch als Fremdsprache (DaF) pela Technische Universität Berlin e pós-doutora na área de Bilinguismo e Educação Bilíngue pela Universität Potsdam e pela Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Atua na Graduação em Letras Português-Alemão (Bacharelado e Licenciatura), principalmente nas disciplinas de Língua e Didática de Ensino de Alemão, e no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, sendo pesquisadora das linhas de Linguística Aplicada, com foco na didática de ensino de línguas estrangeiras, e de Sociolinguística, com foco nas línguas minoritárias e nas políticas linguísticas em contexto escolar. É coordenadora pedagógica dos cursos de alemão da extensão (NELE) e do Programa Idiomas sem Fronteira - Alemão na UFRGS.

Luise Peters

Formada em Letras Alemão (Linguística); mestra em Letras, na área de alemão como língua estrangeira, pela UFPR e pelo Herder-Insititut, Universität Leipzig. Atua como editora na área de aprendizagem online pela Ludwigs-Maximilian-Universität München. Pesquisadora na área de ensino de línguas.

Maria Carolina Moccellin de Farias

É formada em Letras Português e Alemão pela UFPR (2013) e mestra em Letras Alemão como Língua Estrangeira pela UFPR e o Herder-Institut - Universität Leipzig (Alemanha) (2015). Pesquisa nas áreas de estudos culturais, didática da literatura e didática do ensino de línguas estrangeiras. Atualmente,

atua como professora de língua alemã no Instituto Cultural Brasil-Alemanha (Joinville) e no Colégio Bom Jesus (Joinville).

Nina Krusche

Formou-se em Filologia Românica em Marburg em 2015 e concluiu o mestrado bilateral em Alemão como Língua Estrangeira na Universität Leipzig e na UFPR, no ano de 2017. Em 2017-2018 trabalhou como assistente de idiomas e bolsista do DAAD na UFPR, em Curitiba. Atualmente atua como docente de Alemão como Língua Estrangeira e Linguística, e também como assistente de pesquisa no projeto "Educação linguística em contextos multilíngues", na Universität Erfurt, Alemanha.

Norma Wucherpfennig

É formada em Alemão como Língua Estrangeira e Educação de Adultos pela Universität Leipzig (Alemanha) e atua desde 2004 no ensino de alemão no Brasil, notadamente em contexto universitário. Desde 2007, é docente na área de Alemão do Centro de Ensino de Línguas da Unicamp, onde o uso de materiais autênticos é um dos pilares do trabalho. Desde 2015, co-coordena o projeto interdisciplinar "Theatergruppe 'Die Deutschspieler'", cujo foco são encenações bilíngues de obras de autores de língua alemã. Suas principais áreas de interesse são: didática/metodologia do ensino de línguas, material didático, alemão acadêmico, teatro e[m] língua estrangeira, aprendizagem estética.

Paulo Astor Soethe

Graduou-se em Letras Alemão-Português pela UFPR; é mestre e doutor em Língua e Literatura Alemã pela USP. Realizou estágio doutoral na Universität Tübingen (1998-1999) como bolsista Capes/DAAD. Na mesma instituição, cumpriu pós-doutorado (2005-2006) como bolsista da Fundação Alexander von Humboldt. Desde 1992, é docente da UFPR. De 2007 a 2010, criou e dirigiu na UFPR o Centro de Cooperação Internacional Brasil-Alemanha (CCIBA). Foi presidente da Associação Latino-americana de Estudos Germanísticos (Aleg) de 2012 a 2015. É membro do Conselho Internacional da Associação Internacional de Germanística (IVG) e do Conselho de Editores do Jahrbuch für internationale Germanistik. Na Associação de Germanística Intercultural (GiG), integra o Conselho Consultivo Internacional. Em 2015, foi agraciado com o prêmio internacional Jacob e Wilhelm Grimm, do Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD). De 2016 a 2018, foi vice-presidente para alemão no Núcleo Gestor do Programa Idiomas sem Fronteiras. No semestre de inverno de 2017-2018, ocupou a Cátedra Harald Weinrich na Universität Bielefeld. Atualmente,

coordena o subprojeto "SmartMinds: internacionalização das Humanidades na esfera pública digital" (Capes/PrInt-UFPR). Dedica-se às áreas de Humanidades digitais; publicações em língua alemã no Brasil; Guimarães Rosa e Curt Meyer-Clason; Thomas Mann e o Brasil; perspectivas da oferta de alemão na rede pública de educação básica no Brasil. Traduziu obras, entre outros, de Jürgen Habermas, Karl-Otto Apel, Aleida Assmann e Ottmar Ette, e o romance *Pontos de vista de um palhaço*, de Heinrich Böll.

Paul Voerkel

Formou-se com o título de Magister em Alemão como Língua Estrangeira na Universität Leipzig (Alemanha), com intercâmbios realizados na Universidade de Varsóvia (Polônia) e UFPR (Brasil). Possui uma segunda graduação (bacharelado polivalente) em História e Espanhol e Mestrado em Educação. O projeto de doutorado, com enfoque na formação de professores de alemão, foi realizado na Universität Jena (Alemanha). Atuou como professor de alemão como LE nas universidades UFPA-Belém (Brasil), PUC-Quito (Equador), Jena (Alemanha) e UFRJ (Brasil). Atualmente, é leitor do DAAD e professor visitante na UERJ no Rio de Janeiro.

Rebecca Wielsch

Graduada em Filologia Alemã e Inglesa (2015) e mestra em Alemão como Língua Estrangeira e Mediação Cultural (2018) pela Freie Universität Berlin (Universidade Livre de Berlim). Em 2016, realizou um intercâmbio acadêmico no Instituto de Estudos da Linguagem e um estágio na área de Alemão no Centro de Ensino de Línguas (CEL) da Unicamp. No 1° e no 2° semestres de 2018, foi assistente na Unicamp pelo programa German Teaching Assistant – uma parceria da Capes com o DAAD. Desde 2019, trabalha como professora independente de alemão como LE em Berlim, em cursos de integração e orientação do programa oficial do Ministério de Migração e Refugiados (BAMF) e no programa "welcome@FUBerlin" da Freie Universität Berlin, entre outros.

Ruth Bohunovsky

Professora associada da UFPR, fez doutorado em Linguística Aplicada (Tradução) e pós-doutorados nas áreas de Alemão como Língua Estrangeira na Unicamp e Universität Wien (Universidade de Viena) e Tradução (UFSC, Universität Wien e Universität Graz). Publicações e pesquisas recentes nas áreas de alemão como língua estrangeira; literatura, teatro e cultura da Áustria; e tradução. É coordenadora do Centro Austríaco na UFPR.

Sibele Paulino

Formou-se em Letras-Português/Alemão, fez mestrado em Estudos Literários, tendo como tema a obra de João Silvério Trevisan, e doutorou-se na área de Geografia Cultural, com tese multidisciplinar sobre literatura de vanguarda em diálogo com a filosofia e a geografia. É tradutora, além de professora de língua e literatura alemãs desde 2009.

Thiago Viti Mariano

É graduado em Letras Alemão/Inglês, mestre em Alemão como Língua Estrangeira pela Technische Universität Dresden (2010) e doutor em Letras (Alemão como Língua Estrangeira) pela UFPR (2018). É docente de ensino superior da UFPR, na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Letras. Tem experiência no ensino de línguas estrangeiras (alemão, português e inglês), com ênfase em alemão. Em sua atividade na área de alemão como língua estrangeira, dedica-se à didática e metodologia de ensino de alemão, à didática da literatura e à formação de professores de alemão.

Tom Reipschläger

É formado em Alemão como Língua Estrangeira pelo Herder-Institut da Universität Leipzig e mestre em Alemão como Língua Estrangeira pela UFPR e pelo Herder-Insititut da Universität Leipzig. Atuou como professor de alemão na Universität Halle, Alemanha, e na Universidade de Hunan, China. É pesquisador na área de linguística contrastiva, especificamente sobre sua aplicação pelo método da intercompreensão no ensino de línguas estrangeiras.

Virgínia Wruck

É formada em Letras Alemão pela UFSC e mestra na área de Alemão como Língua Estrangeira pela UFPR e pelo Herder-Insititut da Universität Leipzig. Possui experiência em docência no ensino de alemão como língua estrangeira no âmbito escolar e acadêmico. Atualmente, é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras na UFPR e mestranda na área de interpretação de conferências (*Konferenzdolmetschen*) pela Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg. Pesquisa na área de ensino de línguas estrangeiras, tradução e interpretação.

Editora UFPR

Livro disponibilizado no site da Editora UFPR em dezembro de 2020.

No Brasil, muitas pessoas estão interessadas em aprender o idioma alemão, pelos mais diversos motivos. Este livro reúne reflexões, estudos e propostas didáticas para o ensino dessa língua no contexto específico do nosso país, sempre a partir da perspectiva de professores da língua alemã ou daqueles que se encontram em processo de formação docente. Foram aqui reunidos tanto trabalhos de renomados pesquisadores de diversas universidades brasileiras quanto de jovens pesquisadores (estes últimos apresentando resultados de suas pesquisas desenvolvidas no âmbito do mestrado bilateral entre a Universidade Federal do Paraná e a Universität Leipzig). Assim, o leitor tem em mãos um amplo panorama sobre temas, problemas, desafios, soluções e sugestões pertinentes ao ensino de alemão como língua estrangeira no Brasil. Com essa coletânea de percursos e procedimentos, esperamos contribuir para um diálogo mais amplo entre a teoria e a prática nessa área. Boa leitura!

série
PESQUISA

e-ISBN 978-65-87448-29-9