

# Alemão em contexto universitário

Ensino,  
pesquisa e  
extensão

*Organizadoras*

**Dörthe Uphoff**

**Luciane Leipnitz**

**Poliana C. C. Arantes**

**Rogéria Costa Pereira**



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

**Reitor**

*Vahan Agopyan*

**Vice-Reitor**

*Antonio Carlos Hernandes*



FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

**Diretora**

*Maria Arminda do Nascimento Arruda*

**Vice-Diretor**

*Paulo Martins*

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria,  
proibindo qualquer uso para fins comerciais.

Serviço de Editoração e Distribuição – FFLCH/USP  
Rua do Lago, 717 – Cidade Universitária  
05508-080 – São Paulo – São Paulo – Brasil  
Telefax: (11) 3091-0458  
e-mail: [editorafflch@usp.br](mailto:editorafflch@usp.br)

**Organizadoras**

Dörthe Uphoff

Luciane Leipnitz

Poliana Coeli Costa Arantes

Rogéria Costa Pereira

Alemão em contexto universitário:  
ensino, pesquisa e extensão



São Paulo, 2019

A367 Alemão em contexto universitário [recurso eletrônico] : ensino, pesquisa e extensão / Organizadoras: Dörthe Uphoff... [et al.] -- São Paulo : FFLCH/USP, 2019.  
1.759 KB ; PDF.

ISBN 978-85-7506-358-3  
DOI 10.11606/9788575063583

1. Língua alemã – Ensino e pesquisa. 2. Professores de ensino superior - Formação. 3. Ensino e aprendizagem. I. Uphoff, Dörthe, *coord.* II. Leipnitz, Luciane, *coord.* III. Arantes, Poliana Coeli Costa, *coord.* IV. Pereira, Rogéria Costa, *coord.*

CDD 430

---

Elaborada por Maria Imaculada da Conceição – CRB-8/6409

SERVIÇO DE EDITORAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO

*Coordenação Editorial e Capa*  
Helena Rodrigues – MTb n. 28.840/SP

*Projeto gráfico*  
Marcos Eriverton Vieira

*Diagramação*  
Walquir da Silva – MTb n. 28.841/SP

*Revisão*  
das organizadoras

# Sumário

Apresentação	07
Formação docente em língua alemã: avanços e desafios de institucionalização de sentidos em documentos oficiais da licenciatura <i>Poliana Arantes</i>	11
Aprendizagem e reflexão sobre a língua alemã no ensino superior: uma proposta a partir da literatura infanto-juvenil <i>Elaine R. R. Lobato</i>	35
Reflexões sobre estratégias didáticas no ensino de alemão como língua estrangeira em ambientes escolar e acadêmico <i>Elaine Roschel</i>	57
Historiografia de estudos brasileiros sobre o ensino-aprendizagem de alemão como língua estrangeira <i>Dörthe Uphoff e Fabiana Reis de Araújo</i>	79
Os cursos de Letras-Alemão no Brasil: dados, perfis, oportunidades e desafios <i>Paul Voerkerl</i>	103
Interação interlinguística no reconhecimento de palavras tipologicamente similares por multilíngues brasileiros <i>Minka Pickbrenner</i>	123

Arte e aprendizagem – uma via de mão dupla. O projeto Theatergruppe “Die Deutschspieler” e seu potencial <i>Norma Wucherpfeffnig</i>	151
O ensino de DaF na UFPB: graduação, extensão e trabalho voluntário <i>Luciane Leipnitz</i>	169
Motivação para aprendizado do alemão em contexto extensionista <i>Rogéria Costa Pereira</i>	193
Estudos germanísticos na Amazônia: Extensão e parcerias institucionais como propulsoras para a motivação na formação de professores e pesquisas na Amazônia <i>Nair Vansiler e Rosanne de Castelo Branco</i>	217
O Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da UNESP-Assis como lugar de formação docente de língua alemã <i>Anna-Katharina Elstermann e Damantha Siqueira</i>	243
O Projeto Aulas de Línguas em Espaços Públicos: formação de professores, extensão e pesquisa <i>Mergenfel A. Vaz Ferreira</i>	265
Sobre os autores	283

# Apresentação

A diversidade de pesquisas e contextos em que atuam professores e pesquisadores da língua alemã no Brasil impulsionou a fundação da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos (ABEG), no ano de 2013, no Rio de Janeiro, explicitando a necessidade da documentação e da troca de experiências a partir de diferentes cenários.

O 1º Congresso da ABEG partiu desse desejo de fomentar encontros e intercâmbios acadêmicos e resultou na organização, em 2015, do livro que antecedeu a corrente obra. Naquele momento, procuramos melhor identificar as diferentes modalidades do ensino da língua alemã em contexto acadêmico no Brasil, assim como documentar o percurso histórico dessa oferta, especialmente no Norte e no Nordeste do país.

Durante a realização do 2º Congresso da ABEG, em maio de 2017, em Florianópolis, quando do lançamento do primeiro volume, ficou patente que esse espaço de interlocução não havia se esgotado. No decorrer das seções temáticas que discutiam: i) a formação de professores de língua alemã no Brasil e ii) e o papel da extensão universitária na formação profissional e na manutenção de cursos de língua alemã por todo o país, foi lançada a semente desta publicação. Constatamos, naquela ocasião, ainda existir a necessidade de registrar nosso fazer atual, objetivando melhor compreender o presente para uma mais efetiva atuação no futuro. Buscamos então ampliar o espectro das participações a partir da evidência de que, em um país com as dimensões do Brasil, o alemão em contexto acadêmico é múltiplo.

O presente livro se estrutura a partir dos três pilares que sustentam o trabalho universitário e os estudos germanísticos no Brasil: Ensino, Pesquisa e Extensão. Foi a partir desta tríade que distribuímos os doze capítulos do volume, buscando abranger a todas as regiões brasileiras e contemplar a diversidade de estudos desenvolvidos, assumindo os esforços para a visibilidade e manutenção dos estudos germanísticos em todo o território nacional.

Os textos foram distribuídos entre Ensino, Pesquisa e Extensão de modo equilibrado, buscando ressaltar a indissociabilidade entre os três eixos para o suporte do trabalho socialmente referenciado, gratuito, de qualidade e diversificado, realizado pelas áreas de alemão nas universidades públicas brasileiras, orientadas pela responsabilidade social e pelo desenvolvimento científico.

No bloco inicial, há três capítulos que têm como maior foco a discussão sobre o ensino do alemão em contexto acadêmico. No primeiro capítulo, Poliana Arantes, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), analisa criticamente a Resolução 02/2015 do CNE, assim como projetos pedagógicos e ementas de três diferentes universidades, que regulamentam a formação dos licenciandos em alemão. Na sequência, Elaine Lobato, mestre pela Universidade de São Paulo (USP), apresenta proposta para o ensino de literatura através de uma sequência didática para graduandos em alemão. Sua proposta está baseada na leitura do Projeto Pedagógico do Curso de Letras da USP e na didática da literariedade. No terceiro capítulo deste bloco, Elaine Roschel, doutoranda na USP, relata sua experiência como docente junto ao curso de graduação em Letras-Alemão da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e em um curso de línguas no Instituto Goethe, traçando pontos convergentes e divergentes do ensino de alemão como língua estrangeira nessas duas esferas de atuação e discutindo metodologias de ensino.

No segundo bloco há um foco maior na pesquisa sobre o alemão em contextos acadêmicos, relatando as diferentes modalidades que se apresentam pelo país. Dörthe Uphoff e Fabiana Reis de Araújo expõem uma historiografia das pesquisas relacionadas ao ensino/aprendizagem do alemão como língua estrangeira no Brasil, apresentando estudos realizados na área



a partir da década de 1980. Tema recorrente entre elas é, por exemplo, o problema que se coloca a partir da pouca (ou nenhuma) proficiência na língua alemã dos alunos que ingressam na habilitação de Letras, assim como o impacto dessa pouca proficiência no desenvolvimento do curso e na formação deste profissional. Igualmente interessado em compreender a atual situação da licenciatura em alemão no Brasil, Paul Voerkel, leitor do Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD) na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), apresenta resultados de sua pesquisa de doutoramento, na qual compila dados empíricos sobre os cursos de Letras-Alemão, apresentando seus diferentes enfoques e perfis e discutindo informações sobre docentes e discentes. Minka Pickbrenner relata as conclusões resultantes de sua investigação, em contexto acadêmico (graduação em Letras-Alemão na UFRGS) e em cursos livres na cidade de Porto Alegre, durante o doutorado em Psicolinguística, área ainda pouco explorada na aquisição do alemão como língua estrangeira no Brasil. A pesquisadora procurou averiguar, através do reconhecimento de vocábulos em língua alemã, possíveis influências do inglês como L2 na identificação e processamento de palavras em alemão (L3). Em uma experiência limítrofe entre pesquisa e extensão, Norma Wucherpennig apresenta uma proposta de teatro bilíngue implementada na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e seu potencial de fomento do plurilinguismo. A autora discute o caráter inovador e interdisciplinar do projeto na aquisição e aprendizagem do alemão, além da difusão da língua e da literatura de expressão alemã em espaços públicos.

No terceiro bloco temático a extensão universitária demonstra, através dos seus quatro artigos, a força que essas ações possuem no estímulo a projetos de ensino e pesquisa, além de atuar na sua função social, em observância às metas propostas, por exemplo, pelo FORPROEX, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Brasileiras. Com a apresentação de diferentes projetos que envolvem a língua alemã na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Luciane Leiphitz compartilha experiências interdisciplinares de ensino e aprendizagem da língua para além de atividades curriculares da graduação, retratando resultados bastante positivos para os participantes. Na sequência, Rogéria Pereira apre-

senta resultados de pesquisa empírica realizada na Universidade Federal do Ceará (UFC) na qual investigou as motivações para a aprendizagem do alemão em contexto extensionista, explorando as motivações intrínsecas e extrínsecas que movem os aprendentes a estudar a língua alemã no Nordeste do Brasil. O relato de Nair Vansiler e Rosanne Branco demonstra como diversas ações no âmbito do ensino do alemão na Licenciatura em Letra-Alemão na Universidade Federal do Pará (UFPA) impactam na motivação dos licenciandos durante sua formação como futuros docentes. As autoras expõem atividades de extensão, de ensino e de pesquisa, assim como o apoio de instituições alemãs, e seus reflexos em trabalhos de pesquisa no âmbito da graduação e pós-graduação. Anna-Katharina Elstermann e Damantha Barbarella Siqueira reportam ao Programa de Extensão do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP) da UNESP-Assis como espaço híbrido de formação inicial e prática docente de futuros professores de alemão, no qual é dada a possibilidade de aprofundamento de sua formação didática. Finalizando este bloco e também o livro, Mergenfel Ferreira, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), narra a experiência em um projeto socialmente comprometido com a divulgação de uma língua estrangeira junto à comunidade carioca. O Projeto extensionista “Aulas de Línguas em Espaços Públicos” é fomentador de pesquisas sobre políticas linguísticas, sobre o ensino de línguas e a educação pública, formando professores e oportunizando a oferta de aulas de língua alemã para toda comunidade e para além dos muros da universidade.

Acreditamos que a seleção dos artigos neste volume faça jus ao vigor dos projetos e dos estudos germanísticos brasileiros e desejamos que essas contribuições possam, de alguma maneira, fomentar outros trabalhos e possibilitar a divulgação da diversidade e da qualidade das pesquisas e experiências de ensino na graduação e na extensão em alemão no Brasil.

*As organizadoras*

# Formação docente em língua alemã: avanços e desafios de institucionalização de sentidos em documentos oficiais da licenciatura

*Poliana Coeli Costa Arantes*

## 1. Introdução

O objetivo central do presente texto é discutir sobre o papel do ensino de línguas na formação do cidadão integral e as implicações desse debate na formação docente, sobretudo no âmbito da formação do profissional em Letras, licenciado para atuar no ensino de Língua Alemã em contextos diversos da Educação Básica.

Para realizar esse debate, procura-se apoiar as discussões em referenciais teóricos que discutam a autonomia como saber necessário à prática educativa (FREIRE, 2001, p. 65) e como “um exercício permanente de análise e compreensão das condições em que se realiza a ação e, neste sentido, dos seus limites e possibilidades” (ROCHA, 2006, p. 171); a formação crítica e reflexiva no ensino (UPHOFF, 2016; UPHOFF; PEREZ, 2015; ARANTES, 2018), utilizando-se de elementos de análise linguística, tais como pressupostos (DUCROT, 1987), atos de linguagem (AUSTIN, 1990) e gêneros discursivos (MAINGUENEAU 2013), entendendo-se a linguagem de modo polifônico e dialógico (BAKHTIN, 2011).

Tendo em vista o referencial teórico supracitado, objetiva-se realizar estudo contrastivo de documentos oficiais, a Resolução CNE Nº 2/2015<sup>1</sup>, ementas e projetos pedagógicos de cursos de graduação em Letras Português/Alemão de universidades públicas brasileiras. O critério de inclusão utilizado para a seleção das três ementas e um projeto pedagógico foi sua disponibilização *online*. A escolha pela análise da Resolução foi feita por se tratar de documento que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em nível superior.

Pretendeu-se, portanto, analisar a construção de imagens discursivas sobre ensino, língua, literatura, currículo e formação docente. Tal análise nos pareceu interessante e importante de ser elaborada, sobretudo porque é esta resolução que tem gerado, no presente momento, um grande debate nas universidades sobre a reforma das licenciaturas e, sobretudo, porque esta resolução será institucionalizada nas universidades, servindo como diretriz para as definições do currículo.

Por esse motivo, concordamos que, para se fazer um amplo debate sobre esta reforma, é preciso analisar quais as concepções de ensino de língua e formação discente estão sendo pautadas no documento oficial e contrastá-las com aquelas existentes em nossas ementas.

Como acreditamos que o tema da reforma das licenciaturas não é o ponto de partida para o qual devemos deslocar nossas atenções, sobretudo por apostarmos em metodologia que privilegia as análises institucionais, cabe considerá-la, portanto, como um “efeito analisador”, por meio do qual é possível ver por trás do limites e pontos cegos da tentativa de estabilizá-la como objeto.

Os efeitos analisadores também têm por consequência a revelação das relações entre gênese teórica e gênese social; em outras palavras, lembram os limites e os pontos cegos da ciência. Os analisadores desafiam os analistas ao assinalar que a ciência, à medida que pro-

---

1 A Resolução 02/2015 do CNE define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

gride, tem tendência a “esquecer” as condições de seu aparecimento, de seu desenvolvimento, por trás dos imperativos do “objeto” e do “método”. É o *efeito Lukács* – produção do não-saber pela codificação particular de alguma disciplina, pela colocação num sistema, pelo recorte de um “campo” e rejeição de tudo o que existe antes e em torno desse campo (LOURAU, 2004, p. 89, grifo no original).

Apostando-se, portanto, numa via de análise institucional, é que podemos investir em uma transversalidade das análises, iluminando as instituições atravessadas nas práticas enquanto uma superação do limite da análise da verticalidade e da horizontalidade, entendendo a institucionalização como “um processo permanente”, que significa o contrário de uma fixação, de um estado de paralisia (LOURAU, 2004, p. 89).

## 2. Análise da Resolução: um estudo do gênero

A Resolução 02/2015 do CNE chegou ao conhecimento público em 1º de julho do ano de 2015 “definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos” que devem ser “observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, no processo de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam” (CNE, 2015). Embora a Resolução não realize o ato de definir o que se propõe apenas no momento em que enuncia esse ato, ou seja, no momento em que é publicada, ela fornece coerções institucionais para que esses princípios sejam seguidos e, desse modo, somente definirá princípios se for lida, interpretada e atualizada nos currículos pelos atores das instituições a que se destinam, pois como afirma Maingueneau (2013, p. 72),

“os atos de linguagem são submetidos a um critério de êxito: por exemplo, para prometer alguma coisa a alguém, é preciso estar em condições de realizar o que se promete, que o destinatário esteja interessado na realização dessa promessa etc.”.

Desse modo, Maingueneau (2013) estabelece que um gênero de discurso também está submetido a um conjunto de condições de êxito, que envolvem os seguintes elementos, que serão analisados:

### **i) finalidade reconhecida**

Segundo o autor, “todo gênero de discurso visa a um certo tipo de modificação da situação da qual participa” (MAINGUENEAU, 2013, p. 72). Nesse sentido, a finalidade do texto poderia ser definida ao se procurar responder: “estamos aqui para dizer ou fazer o quê?”. Nesse caso, a Resolução explicita sua finalidade: definir princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos. Circula, entre os textos na área do Direito, que uma resolução “é um ato administrativo normativo que parte de autoridade superior, mas não do chefe do executivo, através da qual disciplina matéria de sua competência específica” (CARVALHO, 2003, p.117). Uma resolução define-se, portanto, por meio também da diferença e impacto jurídico entre outros textos, tais como lei, decreto, portaria, etc.

### **ii) estatuto de parceiros legítimos**

O estatuto dos parceiros é definido, de acordo com Maingueneau (2013), por meio dos papéis que devem assumir o enunciador e o coenunciador. No caso da Resolução, a definição de coenunciador está um pouco menos explícita: as Diretrizes são estabelecidas para a formação inicial e continuada em nível superior. Nesse caso, estabelece-se como coenunciadores aqueles que seriam responsáveis por formular as políticas, gestão, planejamento e avaliação das atividades que envolvem formação inicial e continuada em nível superior.

Como o documento explicita apenas seu enunciador, o Presidente do Conselho Nacional de Educação em 2015, Gilberto Gonçalves Garcia, mas não explicita seus coenunciadores, cada instituição elabora de modo diferente esses destinatários da enunciação: por meio de comissões permanentes, comissões provisórias, com representação docente, com ou sem re-

apresentação discente e com ou sem representação de funcionários técnico-administrativos, a depender dos sentidos atribuídos àqueles que estariam implicados ao ensino superior.

### **iii) lugar e momento legítimos**

“Todo gênero de discurso implica um certo lugar e um certo momento” (MAINGUENEAU, 2013, p. 73). As noções de momento e de lugar de enunciação no documento estão evidentes na medida em que se estabelece um prazo (momento) para a adequação dos cursos de formação de professores (lugar) à Resolução no Capítulo VIII, que trata das Disposições Transitórias: “Art. 22. Os cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 2 (dois) anos, a contar da data de sua publicação” (CNE, 2015).

Vemos, portanto, o que Maingueneau (2013) denomina como “duração de validade presumida” no que se refere ao documento da Resolução, pois essa duração marca início e fim estabelecidos para valer-se enquanto resolução.

### **iv) suporte material**

Outro elemento importante para se definir um gênero discursivo é o suporte material, já que “um texto é inseparável de seu modo de existência material” (MAINGUENEAU, 2013, p. 75). No caso da Resolução, objeto da presente pesquisa, ela fica disponível online no Portal do Ministério da Educação<sup>2</sup> e pode ser acessada também por meio de seu número e ano de publicação. O documento também pode ser acessado e fica disponível para acesso dos usuários em outros locais que não seja exclusivamente o meio eletrônico.

---

2 Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>> (Acesso em: 07.05.2018).

## v) organização textual

No que tange à organização textual da resolução, o texto inicia-se com a exibição da relação que o documento tem com outros documentos, sendo esta uma marca de intertextualidade, típica desse gênero textual, como podemos observar a seguir:

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, observados os preceitos dos artigos 61 até 67 e do artigo 87 da Lei nº 9.394, de 1996, que dispõem sobre a formação de profissionais do magistério, e considerando o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, as Resoluções CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, CNE/CP nº 3, de 15 de junho de 2012, e as Resoluções CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999, e CNE/CEB nº 2, de 25 de fevereiro de 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, bem como o Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015, homologado por Despacho do Ministro de Estado da Educação publicado no Diário Oficial do União de 25 de junho de 2015 [...] resolve [...]. (CNE, 2015)

De acordo com Maingueneau (2013), poderíamos classificar esse gênero como um exemplo muito ritualizado, pois “obedecem a um modelo definitivamente estabelecido, do qual não é possível afastar-se” (MAINGUENEAU, 2103, p. 72). De fato, se observarmos a organização textual de resoluções, veremos que os modos de encadeamento de seus constituintes seguem uma organização bastante ritualizada: a divisão em capítulos, a divisão em parágrafos e incisos e sua numeração sequencial.

Na presente Resolução, observa-se uma apresentação em 8 capítulos, a seguir intitulados:



Capítulo I: Das Disposições Gerais;  
 Capítulo II: Formação dos Profissionais do Magistério para Educação Básica: Base Comum Nacional;  
 Capítulo III: Do(a) Egresso(a) da Formação Inicial e Continuada; Capítulo IV: Da Formação Inicial do Magistério da Educação Básica em Nível Superior;  
 Capítulo V: Da Formação Inicial do Magistério da Educação Básica em Nível Superior: Estrutura e Currículo;  
 Capítulo VI: Da Formação Continuada dos Profissionais do Magistério;  
 Capítulo VII: Dos Profissionais do Magistério e sua Valorização;  
 Capítulo VIII: Das Disposições Transitórias.

### **vii) recursos linguísticos específicos**

Como a Resolução tem a finalidade de servir apenas como base para disciplinar matérias de sua competência, ela tem significação genérica, pois atinge qualquer espécie de deliberação ou de determinação e é publicizada para ser obrigatoriamente cumprida ou geralmente acatada.

Por esse motivo, os conceitos de determinações são mais genéricos e amplos, já que não pretende defini-los, mas indicar diretrizes para o seu cumprimento. Um exemplo dessa abertura pode ser visto no seguinte item, que tem disputado muito a atenção das comissões para a reforma das licenciaturas em algumas instituições de ensino: “§ 2º Durante o processo formativo, deverá ser garantida efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência” (CNE, 2015, Art. 14º).

Essa discussão sobre teoria e prática nos pareceu um ponto interessante de ser discutido e questionado, sobretudo porque essa discussão parece não estar mesmo muito presente nas ementas analisadas, esboçando-se como ponto que necessita de especial atenção nos cursos de formação de professores. Esse tópico será discutido na terceira parte deste artigo, quando da análise das ementas.

Estabelecida a discussão em torno do gênero discursivo construído por meio da Resolução, passaremos ao levantamento dos sentidos cons-

truídos sobre a formação de professores no ensino superior por meio da análise de seu Capítulo I.

### 3. Sentidos construídos sobre formação docente

Centraremos nossa análise no Capítulo 1, que estabelece as disposições gerais do documento. Este capítulo está dividido em 4 artigos, que serão descritos e analisados mais adiante, contrastando-os com as ementas.

Faz-se importante ressaltar que, de acordo com a perspectiva da análise institucional, esta Resolução nos chega com uma demanda que nos implica enquanto docentes no processo de institucionalizá-la. Desse modo, os sentidos de formação docente serão construídos e disputados ao longo do debate que se fará com o texto dos documentos oficiais: seja com o que se apresenta enquanto texto norteador de demandas, seja com o que se apresenta enquanto texto “consolidado” nas ementas. Se o trabalho é com a linguagem, não estamos passíveis de concebê-lo sem levar em conta o seu caráter polifônico e dialógico, defendido por Bakhtin (2011):

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. (BAKHTIN, 2011, p. 297)

Considerando esse caráter responsivo dos enunciados, partimos, portanto, do pressuposto de que as produções de sentido que serão expostas a seguir também são respostas a outros enunciados, pois não constatamos que cada construção de sentido seja independente e original, criada a todo momento. Se assim o fosse, não nos entenderíamos, pois criaríamos sempre uma nova língua: “[...] o falante não é um Adão, e por isso o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com

opiniões de interlocutores imediatos [...] ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias, etc.” (BAKHTIN, 2011, p. 300).

A partir desse referencial teórico que entende linguagem como processo, analisaremos de que modo a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior é construída por meio de pressupostos da atuação e da formação docente enunciados na Resolução, que serão a seguir destacados.

– Artigo 1º: espaço da atuação

No artigo 1º, podemos observar um ato de linguagem sendo proferido a fim de realizar a ação e instituir as Diretrizes nos espaços de formação para atuação na Educação Básica:

Art. 1º Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam. (CNE, 2015)

É interessante notar que, sendo um documento oficial que estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação Superior, a realização de atos é determinada por meio da linguagem: “*Ficam instituídas*, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais [...]” (CNE, 2015, grifo nosso). O enunciado em questão *não apenas descreve* a Resolução, mas *realiza o ato* de instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais. Esse entendimento sobre realizar um ato por meio da linguagem é um ponto recuperado da análise pragmática em Austin (1990), que estabelece que a linguagem deve ser tratada essencialmente como forma de ação, e não de representação da realidade.

– Artigo 2º: diversidade de enfoques

O artigo segundo explicita e, ao mesmo tempo, cria e antecipa cenários possíveis de atuação docente, que se expandem para além do que concebe como educação infantil, ensino fundamental e médio:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar. (CNE, 2015)

Considerar a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Profissional e Tecnológica, a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena, a Educação a Distância e a Educação Escolar Quilombola como modalidades de educação e, desse modo, destacá-las dos campos da educação infantil, do ensino fundamental e médio pressupõe que os cenários de atuação docente sejam diversos e, nesse sentido, que a educação de ensino superior deveria preparar esses futuros profissionais para a atuação nessas modalidades de educação.

Vê-se, portanto, que as modalidades parecem ser definições de espaços de atuação dos docentes, reconhecendo-se, desse modo, que elas são específicas desses contextos (quilombola, indígena, educação especial, etc.).

– Artigo 2º: Pressupostos da formação docente – ação educativa não se restringe aos conhecimentos técnicos

Ao definir a docência como “ação educativa” e como “processo pedagógico intencional e metódico”, percebe-se um investimento em sentidos para a prática docente que sejam ativos (“ação”) e em constante construção (“processo”) não só de conhecimentos técnicos específicos, como também de valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (CNE, 2015)

O envolvimento de conhecimentos específicos e interdisciplinares de que fala o parágrafo supracitado, estabelece que os mesmos devam estar em “diálogo constante entre diferentes visões de mundo”, o que pressupõe que a sala de aula não seja entendida como espaço homogêneo e, muito menos, que se invista em processos educativos de homogeneização do modo de se pensar ou de se formar enquanto professor ou enquanto aluno.

– Artigo 3º: entendimento ampliado sobre educação

No artigo terceiro podemos identificar, além da diversidade de atuação do futuro profissional docente, uma construção de sentidos ampliada sobre a educação:

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. (CNE, 2015)

O entendimento da educação a partir de uma “compreensão ampla e contextualizada” pressupõe, no documento, a participação dos professores em formação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição a fim de garantir a gestão democrática.

– Artigo 3º: Pressupostos da formação docente – articulação entre teoria e prática

Ainda no artigo 3º, parágrafo 5º, incisos V-VIII, há o investimento em construções de sentido sobre a formação docente que nos interessa destacar, principalmente porque pretende enfatizar na articulação entre teoria e prática; no reconhecimento do espaço da prática; na prática e na teoria articuladas na interdisciplinaridade; e na redução das desigualdades sociais por meio do acesso aos conteúdos formativos.

§ 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

[...]

V – a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

VI – o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério;

VII – um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação;

VIII – a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais. (CNE, 2015)

Observa-se, desse modo, que a articulação entre teoria e prática parece ser concretizada tanto no espaço da própria universidade, afirmada por meio do “domínio dos conhecimentos científicos e didáticos”, indissociáveis da pesquisa e da extensão, quanto nos espaços exteriores, tais como as escolas de Educação Básica e os espaços regionais e locais como um todo.

– Artigo 4º: produção de espaços de ensino, pesquisa e extensão

Finalmente, o último artigo do Capítulo I da Resolução, o artigo 4º, retoma a caracterização do espaço de formação dos futuros docentes, a saber, as instituições de educação superior:

Art. 4º A instituição de educação superior que ministra programas e cursos de formação inicial e continuada ao magistério, respeitada sua organização acadêmica, deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC). (CNE, 2015)

Por meio da leitura do artigo supracitado, é possível perceber que o pressuposto de um efetivo padrão de qualidade acadêmica é alcançado por meio da articulação entre ensino, pesquisa e extensão em consonância com outros textos já produzidos que balizam a prática dos currículos, tais como Planos Institucionais e Projetos Pedagógicos.

Após a análise detalhada dos pressupostos da formação docente observados no primeiro capítulo da Resolução, procedemos à análise das ementas selecionadas, contrastando as imagens e construções de sentido em torno dos pressupostos da formação docente e do ensino de língua alemã como língua estrangeira nas universidades públicas brasileiras.

#### 4. Análise das ementas e projetos pedagógicos dos cursos

Para esta etapa da análise, selecionamos 3 ementas e 1 projeto pedagógico de cursos de licenciatura em alemão de universidades brasileiras distintas. Essa seleção foi aleatória, tendo como critério de seleção a disponibilização dos documentos *online*.

Optamos por utilizar letras para a identificação de cada universidade, a fim de manter o anonimato das mesmas, sobretudo porque não se objetiva criar um sentido avaliativo desses cursos por meio das análises

das ementas e projeto pedagógico. Trata-se de um estudo de caso, que não busca generalização. Os conteúdos das ementas e projetos pedagógicos é acessível por meio *online*.

Da Universidade A, analisamos a apresentação do projeto pedagógico da Licenciatura em Letras-Alemão, que se encontrava disponível *online*:

“[...]” por estar inserida no programa de Licenciatura em Letras, a área de Alemão também oferece disciplinas voltadas para as questões relacionadas com a aquisição, a aprendizagem e o ensino de alemão como língua estrangeira. Objetiva-se que os alunos que optam pela licenciatura em alemão adquiram conhecimentos específicos sobre os vários modelos de aquisição/aprendizagem de língua estrangeira e sobre a evolução dos métodos de ensino de alemão como língua estrangeira, de forma a que possam transpor para sua prática futura como professores. A disciplina Aquisição/aprendizagem de alemão como língua estrangeira e o bloco Atividades de estágio (alemão) têm ainda como objetivo específico a preocupação de que os formandos apliquem os conhecimentos sobre as várias correntes linguísticas e que desenvolvam atividades de ensinagem que ponham em prática a competência interpretativa adquirida nas aulas de literatura e tradução. Entre as estratégias específicas utilizadas para alcançar esses objetivos, destacam-se as atividades de análise crítica de livros didáticos de alemão como língua estrangeira, a observação crítica de aulas em várias instituições e a produção de unidades didáticas sob a orientação dos professores monitores. (Apresentação do Projeto Pedagógico da Universidade A)

Por meio da apresentação de parte do projeto pedagógico da Universidade A, é possível perceber que os pressupostos da formação docente nesta instituição são construídos em torno da formação de docentes que adquiram conhecimentos teóricos sobre aquisição de linguagem, métodos de ensino de línguas, literatura e tradução para aplicá-los em sua prática, sobretudo nas disciplinas de estágio e a partir de atividades de análise crítica e produção de materiais. Apesar de não estar explicitada a articulação entre pesquisa e ensino, é possível supor que as atividades propostas para o ensino envolvam atividades de pesquisa, que serão, posteriormente, aplicadas em ambientes externos ao da Universidade.



Essa aposta em aproximar o campo da teoria ao campo da prática é um pressuposto da formação docente construído na Resolução, conforme analisamos na segunda parte do presente artigo. A nosso ver, faz-se imprescindível que essa aproximação seja fomentada nos cursos de formação de professores, sobretudo porque ela nos desloca, enquanto “especialistas” da área, para outros campos de atuação, que não são possíveis de ser antecipados sem o contato com a prática.

Essa aproximação em relação ao campo de intervenção requer não apenas um movimento da equipe em direção ao que se caracterizaria como remetendo ao “universo do outro”, mas, de igual modo, não deixamos de tocar nas inscrições institucionais a partir das quais somos convocados à ação, colocando em questão inclusive o próprio lugar de especialistas por meio do qual nos chega uma solicitação. Em outras palavras, do ponto de vista da análise institucional, “a aproximação com o campo inclui, sempre, a permanente análise do impacto que as cenas vividas/observadas têm sobre a história do pesquisador e sobre o sistema de poder que legitima o instituído, incluindo aí o próprio lugar de saber e estatuto de poder do ‘perito-pesquisador’” (PAULON, 2005, p. 23, *apud* ARANTES; DEUSDARA; ROCHA, 2016, p. 171).

Desse modo, a intervenção teórica no campo das práticas é o que faz com que a produção de conhecimento se dinamize e se torne cada vez mais contextualizada. Quando essa aproximação ocorre, é possível observar com mais clareza os objetivos da formação dos futuros professores. Em nosso caso, enquanto formadores de professores de língua alemã, parece mais pertinente investirmos em um curso de Letras baseado na metalinguagem do que em um curso que se dedique apenas à aprendizagem de regras ou aquisição de estruturas da língua estrangeira, no caso, o alemão. Como enfatiza o Projeto Pedagógico da Universidade A:

O ensino de língua no Curso de Letras da [...], no entanto, como frisa o Projeto Pedagógico, se distingue de um curso geral de línguas por seu foco metalinguístico, que prioriza a “reflexão, descrição e explicação dos fatos da linguagem”, não tendo, dessa forma,

como objetivo último preparar o aluno para situações comunicativas do cotidiano. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2013, *s/p apud* UPHOFF, 2015)

Vemos, portanto, um investimento na reflexão, descrição e explicação de fatos da linguagem muito maior do que investimentos estruturalistas de métodos de aquisição de línguas, o que parece estar em consonância com as imagens de formação docente produzidas em torno do que se entenderia como formação docente na Resolução.

Desse modo, podemos recuperar os seguintes pressupostos da formação docente que coincidem com os levantados na Resolução:

- ação educativa não se restringe aos conhecimentos técnicos (artigo 2º CNE, 2015);
- articulação entre teoria e prática (artigo 3º CNE, 2015);
- produção de espaços de ensino e de pesquisa (artigo 4º CNE, 2015).

Na ementa da Universidade B, também encontramos destaque para a construção reflexiva atrelada à formação docente. Na descrição dos objetivos da disciplina obrigatória “Crítica Literária Alemã”, encontram-se:

Familiarização com textos críticos e resenhas literárias em alemão. Desenvolvimento da competência de leitura de artigos redigidos em elevado nível linguístico com terminologia e temática características da área de estudos literários (Ementa de disciplina da Universidade B).

A referida ementa investe em abordagens literárias que parecem incentivar a construção de um pensamento crítico e mais autônomo do futuro professor. Observa-se, a partir de sua descrição, que questões de literatura não estão dissociadas das questões de língua, tais como organização textual, reconhecimento de estruturas e, portanto, reconhecimento dos gêneros discursivos.

Vemos, por conseguinte, que seria uma mera abstração pretender separar a literatura, a língua e a cultura como objetos de estudo independentes. Essas delimitações parecem-nos questionáveis, pois, assim como afirma Maingueneau (2001),

[a]s obras não se desenvolvem sobre a língua, mas intervêm na interação de seus múltiplos planos. A produção literária não é condicionada por uma língua completa e autárquica que lhe seria exterior, mas entra no jogo de tensões que a constitui (MAINGUENEAU, 2001, p. 101).

Adicionalmente, esboça-se necessário avançar para além da problematização de uma visão aplicacionista da teoria, pois essa ideia parece reduzir o debate a uma investigação da distância entre teoria e prática que só contribuem para nos manter presos às dicotomias excludentes, que são fruto da modernidade. Superar essa dicotomia criada pela ciência moderna parece-nos imprescindível para que possamos nos deslocar das ignorâncias criadas pelos “especialismos”:

Na ciência moderna o conhecimento avança pela especialização. O conhecimento é tanto mais rigoroso quanto mais restrito é o objecto sobre que incide. Nisso reside, aliás, o que hoje se reconhece ser o dilema básico da ciência moderna: o seu rigor aumenta na proporção directa da arbitrariedade com que espartilha o real. [...] É hoje reconhecido que a excessiva parcelização e disciplinarização do saber científico faz do cientista um ignorante especializado e que isso acarreta efeitos negativos (SANTOS, 2010, p. 73-74).

Essa especialização, que está distante da produção de sentidos pela interação, pode ser observada quando a centralidade das ementas são os conteúdos dos livros didáticos de ensino de Alemão como Língua Estrangeira (ALE), produzidos em realidades distantes das nossas que nada têm a ver com o interesse dos discentes, com o projeto pedagógico do curso e muito menos com o contexto em que se pretende inserir.

Nesse sentido, os livros didáticos são estabelecidos como antecipações do que se entende que seja importante para determinada comunidade que, muitas vezes, não se conhece, apenas imagina-se.

Livros didáticos de ensino de língua estrangeira, ao mesmo tempo em que desempenham um papel no ensino de línguas por produzirem uma tessitura de enunciados que caracterizam valores e práticas inerentes ao fazer docente são, também, produto de uma elaboração de seus autores, manifestando não apenas o diálogo com esse tecido enunciativo no qual o professor está inserido, mas também um posicionamento em relação ao universo dos especialismos da área e dos demais grupos que se constituem para a elaboração desses materiais (ARANTES, 2018, p. 6).

Algumas ementas levantadas apoiam-se nesses conteúdos imaginários, pressupondo-se que a formação dos futuros professores de ALE deveria estar baseada na aprendizagem descontextualizada do alfabeto e do vocabulário em língua alemã, como observamos na ementa a seguir:

Iniciação à língua alemã: alfabeto, sistema fonético, vocabulário sobre cumprimentos e apresentações, horário, alimentação (supermercado/ restaurante) e compras, numerais, artigos definidos e indefinidos, introdução às formas verbais no presente e ao acusativo, perguntas e respostas simples. (Ementa da Universidade C)

Na ementa da universidade C estão presentes alguns pressupostos: i) a ação educativa baseia-se principalmente em conhecimentos técnicos, que não precisam estar contextualizados; ii) o futuro professor precisaria dominar a língua para circular em supermercados, restaurantes e para fazer compras. Vê-se, portanto, configurada uma atuação dos alunos em formação constituída em torno de espaços destinados a compras, turismo e à aquisição de conhecimentos técnicos descontextualizados.

A ementa parece produzir, de forma semelhante ao livro didático, “certos procedimentos que concorrem para a institucionalização dos saberes a respeito do ensino de línguas” (ARANTES, 2018, p. 7). Não queremos de modo algum generalizar o curso oferecido nesta instituição, estamos apenas desenvolvendo um estudo de caso de uma única ementa,

que não é representativa do todo, mas que só pode nos apontar sentidos restritos a ela.

Do mesmo modo, compartilhamos da dificuldade que os cursos de graduação em línguas estrangeiras, sobretudo os de língua alemã, enfrentam ao lidarem simultaneamente com a aprendizagem da língua e a formação de profissionais para a prática metalinguística e reflexiva da língua.

A seguir, observamos que a ementa da Universidade D, por sua vez, aborda elementos da competência linguística, discursiva, estratégica, sociolinguística e comunicativa como componentes importantes para a formação do futuro professor de línguas, o que pressupõe que a ação educativa não se restringe aos conhecimentos técnicos, como podemos observar a seguir:

#### Língua Alemã 1

##### Objetivos:

- Desenvolver as habilidades visando às competências linguística/gramatical, discursiva, estratégica e sociolinguística, com ênfase na simulação de contextos iniciais de socialização centrados no próprio locutor.

- Iniciar o processo de distanciamento do uso explícito da língua portuguesa no “continuum” em direção à Língua Alemã. Paralelamente, iniciar o processo de análise metalinguística da Língua Alemã enriquecida por possíveis reflexões envolvendo os dois sistemas.

##### Ementa:

- Desenvolvimento integrado das habilidades de produção e de recepção do discurso oral e escrito em Língua Alemã, visando à competência comunicativa em nível básico, bem como à conscientização linguística do profissional de ensino de Língua Alemã em formação.

##### Conteúdo Programático no nível Linguístico:

- Presente e Imperativo
- Verbos regulares e irregulares
- Pronomes pessoais no nominativo e dativo
- Substantivos (gênero e número)
- Pronomes demonstrativos (nominativo, acusativo).
- Artigos definidos e indefinidos (nominativo, acusativo)

- Preposições e contrações
- Formas interrogativas
- Numerais
- Advérbios e adjetivos
- Casos nominativo, acusativo e dativo.

Observação:

- As aulas serão fundamentadas nos princípios da abordagem comunicativa de ensino de línguas, de forma a dar relevância funcional e cultural aos conteúdos linguísticos. (Ementa da Universidade D)

Observa-se, também, na ementa da Universidade D, a preocupação com o ritmo da aprendizagem da língua, que busca ser realizada em um *continuum*, pressupondo que a ação educativa seja um processo, tal como visto no artigo 3º da Resolução. A preocupação em formar um professor que reconheça o caráter metalinguístico da aprendizagem de línguas, parece reforçar o pressuposto de que a ação educativa não se restringe aos conhecimentos técnicos (artigo 2º CNE, 2015).

Um pressuposto que também está presente na ementa do curso da Universidade D é o de que os conteúdos do nível linguístico estariam dissociados, ou seriam autônomos em relação aos objetivos discursivos comunicados nos objetivos.

Pode não ser o caso da ementa supracitada, mas encontramos algumas<sup>3</sup> que apresentam progressão muito semelhante àquelas dos livros didáticos de ensino de ALE sugeridos na bibliografia:

---

3 Exemplo de ementa da Universidade X: “Língua Alemã I. Objetivos: Desenvolver as quatro habilidades linguísticas (ler, escrever, ouvir e falar) em língua alemã. Ementa: Exercício da habilidade de comunicação oral e escrita em língua alemã. Uso das orações afirmativas; advérbios de interrogação; verbos regulares no presente; artigos definidos e indefinidos; negação com “nicht” e “kein/keine”; “Língua Alemã II. Objetivos: Desenvolver as quatro habilidades linguísticas (ler, escrever, ouvir e falar) em língua alemã. Exercício da habilidade de comunicação oral e escrita em língua alemã. Uso de verbos com partículas separáveis; pronomes demonstrativos, indefinidos e possessivos; verbo “mögen”; pronomes pessoais no acusativo; verbos regulares no pretérito perfeito com auxiliar “haben”; pretérito imperfeito dos verbos “sein” e “haben”; preposições com acusativo e dativo”.

Em alguns casos, os conteúdos dos livros didáticos se transformam em ementas de cursos e balizam a produção em sala de aula, invisibilizando-se, assim, as necessidades e demandas de cada turma, ignorando-se a interação em sala como dado extremamente importante para a construção de conhecimento (ARANTES, 2018, p. 7).

As três ementas e o projeto pedagógico dos cursos analisados no presente artigo constroem sentidos sobre a formação docente que se aproximam e se afastam de alguns pressupostos sobre a formação docente formulados na Resolução 02/2015 do CNE. Desse modo, acreditamos que ainda há muita discussão a ser feita e muitas disputas de sentido a respeito do profissional docente que estamos formando a partir de nossa organização curricular, gestão acadêmica e políticas de formação construídas dentro da academia.

Percebe-se que as ementas já investem em um sentido mais amplo da formação do professor, que não estaria restrita apenas aos conhecimentos técnicos (artigo 2º CNE, 2015), buscando realizar uma articulação entre teoria e prática (artigo 3º CNE, 2015). Outros sentidos construídos em torno da ação educativa trazidos pela Resolução colocam-se como questões a serem ainda debatidas em nossas práticas docentes, tais como ampliar o espaço da atuação docente (artigo 1º CNE, 2015); incluir a diversidade de enfoques (artigo 2º CNE, 2015); implementar um entendimento ampliado da educação enquanto ação e processo de redução de desigualdades (artigo 3º CNE, 2015); e produzir espaços não só de ensino e de pesquisa, mas também de extensão (artigo 4º CNE, 2015).

## 5. Considerações finais

A partir do levantamento dos pressupostos da formação docente, presentes em documentos oficiais e analisados ao longo do presente texto, consideramos que os seguintes pontos ainda carecem de discussão nas universidades responsáveis pela formação dos docentes que atuam nos cenários previstos pela Resolução, dentre os quais citaremos apenas alguns:

- Integração da formação docente ao ensino em escolas de educação básica de modo mais contínuo e processual;
- Criação de fóruns permanentes de discussão, de gestão e de políticas norteadoras para a formação, promovendo-se, desse modo, a democratização do ensino e preparando os futuros professores para um debate mais coletivo dessas questões;
- Maior incentivo à participação dos discentes na elaboração de políticas pedagógicas e ementas, investindo-se na democratização e representatividade do ensino, bem como na formação desses discentes para atuação responsável e democrática nos espaços institucionais em que atuarão;
- Inclusão de diferentes visões de língua (diversidade das línguas, pluriglossia), pois “longe de ser neutro, esse código é portador de uma dinâmica e de valores historicamente situáveis” (MAINGUE-NEAU, 2001, p. 111).

Esse breve levantamento se apresenta como parte de uma discussão mais abrangente que poderia ter maior investimento nas academias e em congressos da área, pois aponta para a construção, de modo democrático e, em consonância com os diversos contextos de atuação, do perfil de docentes que as universidades pretendem formar.

## Referências bibliográficas

- ARANTES, Poliana Coeli Costa. Imagens de aprendizes de ALE em livros didáticos e o disciplinamento de saberes. *Pandaemonium Germanicum*. São Paulo, v. 21, n. 34, p. 1-30, 2018.
- ARANTES, Poliana Coeli Costa; DEUSDARA, Bruno; ROCHA, Decio. Ensino de línguas com refugiados: implicações éticas, políticas e conceituais em tempos de biopoder. *Cadernos de Letras da UFF: Línguas e culturas em contato*, v. 26, n. 53, p. 167-185, 2016.
- ÁREA DE ALEMÃO. *Apresentação da habilitação em Língua Alemã*. São Paulo. DLM/FFLCHQUSP, s/d. Disponível em <<http://dlm.fflch.usp.br/alemao/graduacao>> (Acesso em: 08.04.2018).
- AUSTIN, John. *Quando dizer é fazer*. Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes médicas, 1990.
- CARVALHO, Kildare Gonçalves. *Técnica Legislativa*. Belo Horizonte: Ed. Del Rey, 2003.



CNE 2015 – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP 2/2015. Diário Oficial da União, Brasília, 1 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category\\_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192)>. (Acesso em: 08.04.2018).

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 17.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

LOURAU, René. Objeto e método da análise institucional. In: ALTOÉ, Sonia (org.). *René Lourau: Analista institucional em tempo integral*. São Paulo: HUCITEC, 2004, p. 66-86.

MAINGUENEAU, Dominique. *O contexto da obra literária*. Tradução de M. Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. *Análise de Textos de Comunicação*. Trad. Maria Cecília P. Souza-e-Silva; Décio Rocha. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

ROCHA, Décio. Representação e intervenção: produção da subjetividade na linguagem. *Revista Gragoatá*. Niterói: v. 11, n. 21, p. 355-372, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2010.

UPHOFF, Dörthe. Prática como Componente Curricular nas disciplinas de língua da habilitação em Letras/Alemão: alguma novidade? In: I Congresso da Associação de Estudos Germanísticos, *Anais...* São Paulo, USP, 2016, p. 294-301.

UPHOFF, Dörthe; PEREZ, Juliana. Caminhos da graduação em Letras-Alemão na Universidade de São Paulo. In: UPHOFF, Dörthe et al. (org.). *75 anos de alemão na USP: reflexões sobre uma germanística brasileira*. São Paulo: Humanitas, 2015, p. 13-24.



# Aprendizagem e reflexão sobre a língua alemã no ensino superior: uma proposta a partir da literatura infanto-juvenil

*Elaine Rodrigues Reis Lobato*

## 1. Introdução

Este é um artigo baseado em pesquisa de mestrado, que teve como foco o desenvolvimento e a aplicação de uma sequência didática voltada para alunos do curso de Letras-Alemão da Universidade de São Paulo (USP). Nessa sequência didática, buscou-se contemplar a aprendizagem e a promoção da reflexão sobre a língua alemã, a partir da leitura e do trabalho com uma obra da literatura infantojuvenil nesse idioma.

A pesquisa se mostrou uma necessidade ao se constatar que o ensino de línguas estrangeiras (LEs) no contexto de formação superior precisa promover, não só a aprendizagem do idioma, mas também o desenvolvimento pessoal do aluno. Assim, o ensino de língua alemã na habilitação em Letras-Alemão da USP deve preparar o aluno para cursar as demais disciplinas em língua alemã do currículo do curso – como tradução, linguística e literatura – e promover, ainda, a reflexão sobre a língua (FFLCH, 2013, s/p).

A escolha por uma obra da literatura infantojuvenil, por sua vez, se deu pelo fato de que esta, de modo geral, contempla pouco espaço nos cursos de Letras em Alemão do Brasil (LOBATO, 2016) e pode funcionar como ponte para a primeira leitura de um texto completo em LE (O’SULLIVAN; RÖSLER, 2013, p. 45). Com isso, buscou-se ampliar o

horizonte literário dos alunos, além de proporcionar uma leitura que fosse mais adequada para aqueles que ainda tinham pouca ou nenhuma experiência com longos textos literários em língua alemã.

Esse artigo tem por finalidade, portanto, colaborar com a reflexão sobre como trabalhar com textos literários – especialmente de literatura infantojuvenil – no ensino e aprendizagem de alemão como língua estrangeira (ALE) em contexto de ensino superior. Para isso, serão apresentadas as especificidades do curso de Letras-Alemão da USP, os pressupostos teóricos essenciais para o desenvolvimento da sequência didática, um panorama da sequência em si e, por fim, alguns resultados obtidos durante sua aplicação, bem como as conclusões finais.

## 2. O contexto da graduação em Letras-Alemão da USP

Após realizar o ciclo básico no primeiro ano do curso de graduação em Letras da USP, os estudantes devem optar por uma habilitação específica. Ao escolher a habilitação em Alemão ou Alemão e Português, o graduando deverá cursar disciplinas voltadas ao ensino de língua alemã antes de iniciar os estudos em literatura, tradução e linguística. Isso ocorre porque, de modo geral, a língua alemã não consta no currículo básico do ensino fundamental e médio das escolas brasileiras, o que faz com que a maior parte dos estudantes ingresse no curso superior sem conhecimentos prévios do idioma. Essa falta de conhecimentos linguísticos, por sua vez, impossibilita o acesso dos alunos às demais disciplinas específicas do currículo de graduação em alemão.

Atualmente, o curso de Letras-Alemão da USP reserva uma carga de 420 h/a ao ensino de língua alemã. Essa carga horária, entretanto, ainda parece ser insuficiente para que os estudantes alcancem um nível de proficiência adequado para iniciar as demais disciplinas do curso e, em especial, as de literatura alemã (UPHOFF; DEBIA, 2017, p. 171). No entanto, um estudo realizado por Uphoff e Debia (2017, p. 181) mostrou que as dificuldades de transição entre disciplinas de língua e literatura não se encontravam apenas na falta de conhecimentos linguísticos, mas também em

outros fatores, como a falta de experiência dos alunos com textos literários em geral e a falta de conhecimentos relacionados ao contexto de produção das obras alemãs.

Outro fato importante relacionado às disciplinas de língua alemã é que, ao longo dos anos, elas passaram a ser vistas pelos alunos como “cursos de idiomas”, ou seja, a habilitação seria um meio de aprender a língua e se tornar fluente no idioma (UPHOFF; LOBATO; SAFRA, 2014, s/p).

O atual Projeto Pedagógico do Curso de Letras, publicado em 2013, se preocupa com essa questão, apontando, claramente, que “um Curso de Letras é diferente de um curso de línguas estrangeiras e é diverso dos cursos dos níveis fundamental e médio” (FFLCH, 2013, s/p.). Ao ler o atual Projeto Pedagógico do Curso de Letras, fica claro que o ensino de línguas estrangeiras nesse contexto deve seguir as diretrizes de uma formação crítica e reflexiva:

No que diz respeito às Letras Estrangeiras Modernas [...] as outras línguas começam a ser ministradas a partir de um nível elementar e, de acordo com as dificuldades específicas de cada uma delas, têm a tarefa de propiciar ao aluno conhecimentos de língua que lhe possibilitem desenvolver a capacidade de leitura, expressão escrita e oral. [...] *Isso é feito sem deixar de lado o que é a especificidade de um curso superior de Letras: a reflexão sobre os fatos linguísticos e literários.* (FFLCH, 2013, s/p, grifo nosso)

A aprendizagem de língua alemã no curso de Letras-Alemão da USP deve, portanto, contemplar a necessidade dos alunos de aprender a língua para poder participar das demais disciplinas do curso, mas precisa ser pensada, também, como uma oportunidade para a promoção do desenvolvimento reflexivo do aluno. Desse modo, considerando-se esses dois aspectos – a necessidade de lidar com textos literários e a aprendizagem pautada na reflexão sobre a língua – desse contexto específico de aprendizagem, buscou-se desenvolver uma sequência didática a ser trabalhada com alunos da graduação em Letras-Alemão, que abarcasse tanto o contato prévio do aluno com textos literários, quanto a reflexão linguística.

### 3. O uso de literatura em ALE

A reflexão sobre a língua, como um dos diferenciais na aprendizagem de LEs em contexto de ensino superior, pode ocorrer de diversas maneiras. Uma aprendizagem orientada pela abordagem contrastiva entre as línguas, por exemplo, é capaz de promover a consciência e a reflexão linguística, pautando-se nas diferenças e semelhanças entre um e outro idioma (GRILLI, 2017, p. 163). No entanto, ao trabalhar com a reflexão sobre a língua a partir de um texto literário, era preciso considerar que tipo de reflexão seria viável e desejável.

Uma das vertentes metodológicas que trata do uso de literatura em ALE é a didática da literariedade. Essa didática, desenvolvida por Dobstadt e Riedner (DOBSTADT, 2009; DOBSTADT; RIEDNER, 2011, 2013), surge em contraposição ao uso que se tem dado ao texto literário em sala de aula ao longo dos anos. Inicialmente, por exemplo, o foco no ensino de línguas esteve centrado na formação intelectual dos aprendizes, priorizando-se o ensino a partir da análise gramatical e da leitura e tradução de textos literários (UPHOFF, 2008, p. 10). Essas tarefas, no entanto, não levavam os alunos a se comunicar na LE e, por isso, com o passar dos anos e com a evolução das teorias metodológicas no ensino de LE, o texto literário foi perdendo cada vez mais espaço e o foco da aprendizagem de LE se voltou para o desenvolvimento de atos comunicativos orientados para o cotidiano (UPHOFF, 2008).

Atualmente, os textos literários voltaram a ocupar um espaço no processo de ensino e aprendizagem de LEs, sendo vistos, geralmente, como material fomentador da produção linguística ou como material para a discussão intercultural:

[...] desenvolveu-se na aula de alemão comunicativa um tratamento com textos literários, que os introduz como material extra, fomentador de motivação e que se volta mais pessoalmente aos aprendizes e, assim, deve estimulá-los à produção linguística. Nos contextos dos estudos culturais, por outro lado, a literatura assumiu a função de transmitir uma perspectiva subjetiva da realidade estrangeira, que

deveria promover o debate com a mesma. (DOBSTADT; RIEDNER, 2011, p. 7, tradução nossa)

Para os idealizadores da didática da literariedade, o problema está justamente na forma como o texto literário é tratado hoje em dia, já que, tanto em um tipo de abordagem, quanto em outro, deixa-se de lado a literariedade do texto, ou seja, a função poética que está presente no mesmo (DOBSTADT; RIEDNER, 2013).

A função poética é entendida como um dos usos que se faz da linguagem quando esta se concentra não no remetente, no destinatário ou no contexto, mas na mensagem em si (JAKOBSON, 1974, p. 127-128). Em outras palavras, essa função se faz presente quando as escolhas linguísticas na produção de uma mensagem são orientadas, não só por uma equivalência semântica, mas também rítmica, fonética, sonora, etc. (EAGLETON, 1997 *apud* DOBSTADT, 2009, p. 24).

Embora essa função não exista apenas em textos literários, ela é considerada constituinte imprescindível do mesmo e, por isso, ao se utilizar textos literários em ALE, não se pode tratá-los apenas como *input* para o desenvolvimento da comunicação ou para a discussão de diferenças culturais, mas deve-se considerar sua função poética, segundo os preceitos da didática da literariedade. Isso levaria os alunos a perceber que, além de um conteúdo, a língua também apresenta um lado de expressão:

Nisso estão incluídos a forma, a aparência, o som dos símbolos linguísticos; mas também sua posição no papel, no texto ou fora dele: em discursos, na história (da literatura) e etc. Literariedade entra em jogo, então, quando esse lado de expressão é relevante; então ela exerce influência sobre o resultado (pensa-se, por ex., na rima e seu efeito no ouvinte) e sobre o sentido do símbolo linguístico. AKTUELLES FACHLEXIKON, 2011, p. 69, tradução nossa)

Dobstadt e Riedner (2011, p. 8) defendem que o uso de textos literários, especialmente os textos poéticos, é adequado para que os alunos desenvolvam uma percepção de que a linguagem nem sempre é familiar e transparente, já que a leitura de tais textos causa estranhamento ao leitor.

Além disso, eles apontam para a necessidade de realizar esse trabalho também com textos não-literários, observando que estes também podem se apresentar complexos e que a própria realidade chega até nós em formas já interpretadas, ou seja, formatada em textos (DOBSTADT; RIEDNER, 2011, p. 12).

Conclui-se, portanto, que a didática da literariedade toma o texto literário como ponto de partida para a aprendizagem sobre um tipo de função da linguagem e pode servir de *input* para que os aprendizes desenvolvam uma relação mais crítica com os textos e com o idioma em si. O desenvolvimento dessa postura mais crítica é algo que também a professora e pesquisadora Claire Kramersch (2006) assume como essencial nos dias atuais, especialmente quando se trata da aprendizagem de línguas no ensino superior.

Kramersch (2006) defende que, atualmente, a competência comunicativa precisa ser complementada por uma competência simbólica. Para a autora, essa necessidade é decorrente das diversas transformações causadas pela globalização e pelo crescimento das mídias nos dias atuais. Assim, conceitos fundamentais à abordagem comunicativa, como as ideias de um falante nativo pertencente a uma cultura e nação homogênea, já não fazem mais sentido no contexto atual:

Agora aprendizes de línguas estão mais propensos a encontrar não mais falantes nativos só monolíngues pertencentes a culturas nacionais identificáveis, como nos anos 70, mas indivíduos plurilíngues que cresceram em uma variedade de culturas nacionais, supranacionais e étnicas. (KRAMSCH, 2006, p. 250, tradução nossa)

Para Kramersch (*idem*), essas mudanças tornam não só os indivíduos mais complexos, mas o próprio processo comunicativo em si. Dessa forma, ela entende que, hoje em dia, a comunicação falha, muitas vezes, não por falta de compreensão linguística entre os interlocutores, mas sobretudo

devido à falta de entendimento e confiança entre intenções de interlocutores. O que frequentemente precisa ser negociado, atualmente, não é como cumprir a tarefa, mas a natureza e o propósito da tarefa em si. (KRAMSCH, 2006, p. 250, tradução nossa)



Para a autora, o trabalho com literatura em ALE, especialmente no contexto de ensino superior, pode ajudar no desenvolvimento de uma competência que ajude os estudantes a lidar com essa complexidade que permeia os discursos nos dias atuais, já que, através da literatura, o aluno “pode aprender sobre o potencial máximo da língua em produção de sentidos” (Idem, p.251, tradução nossa).

Kramsch (2006) aponta a “produção de complexidade”, a “tolerância de ambiguidade” e a “apreciação da forma como sentido”, como componentes da competência simbólica e que podem ser alcançados através do uso da literatura no ensino de LEs.

Com relação à produção de complexidade, afirma a autora que, através da literatura, pode-se aprender sobre como a comunicação humana “é mais complexa do que simplesmente dizer a palavra certa para a pessoa certa da maneira certa” (KRAMSCH, 2006, p. 251, tradução nossa), já que, nos textos literários, as personagens caem em ciladas provocadas pela própria comunicação, evidenciando que não existe, muitas vezes, um jeito certo ou errado de se comunicar. O texto literário também serviria para que os alunos desenvolvessem uma tolerância para a ambiguidade, na medida em que é possível observar e discutir sobre as contradições presentes em um texto e como a língua pode ser usada para dar suporte a tais contradições (KRAMSCH, 2006, p. 251). Por fim, a literatura permitiria ainda que os alunos apreciassem a forma como sentido, isto é, que eles pudessem observar como aspectos formais também colaboram para a construção dos sentidos em um texto (idem).

Com isso, a autora entende que a literatura pode levar os alunos a compreender que a comunicação não depende apenas da troca efetiva de informações, mas de diversos outros elementos (sociais e culturais, por exemplo) que também se fazem presentes e se relacionam entre si (KRAMSCH, 2006, p. 252).

Tomando como ponto de partida as especificidades da aprendizagem de língua alemã no contexto do curso de Letras-Alemão da USP, o papel atual da literatura em aulas de ALE e os conceitos teóricos aqui abordados, considerou-se que, no trato com o texto literário, seria relevante trabalhar com a reflexão sobre como os sentidos são construídos em uma língua, ana-

lisando diversos elementos internos e externos ao texto, e refletindo sobre como eles colaboram para os sentidos que se depreende do mesmo. Para isso, foi desenvolvida e aplicada uma sequência didática em uma disciplina de língua alemã de nível B1 (de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas) da USP, tomando como base o romance psicológico infantojuvenil *Stolperschritte* da autora Mirjam Pressler (1981).

#### 4. Sobre o romance *Stolperschritte*

A escolha da obra literária considerou diversos critérios que abarcaram questões pedagógicas – como, por exemplo, adequação linguística e leitura de adaptação ou original (O’SULLIVAN; RÖSLER, 2013) – e também o objetivo da pesquisa em si, de levar os alunos a refletir sobre a língua, a partir da leitura e das atividades realizadas.

*Stolperschritte* foi publicado no início dos anos 1980, após mudanças ocorridas a partir dos anos 1970 na história da literatura infantojuvenil em língua alemã. Nessa época, devido a mudanças sociais e educacionais, entendeu-se que era um direito da literatura infantojuvenil utilizar as mesmas características literárias do romance moderno voltado para adultos, tanto no plano formal, quanto no plano temático. (GANSEL, 2010, p. 107; SCHIKORSKY, 2012, p. 131)

Assim, características formais literárias, como fluxo de consciência, monólogo interior, colagem, etc., passaram a ser utilizadas em obras destinadas a crianças e jovens. No campo temático, tornou-se comum a abordagem de temas como drogas, morte, sexualidade, entre outros (GANSEL, 2010; SCHIKORSKY, 2012; WEINKAUFF; GLASENAPP, 2014), ou seja, temas que, até então, não eram vistos como adequados para o público infantojuvenil.

Desse modo, a obra escolhida parecia adequada não só por apresentar uma linguagem acessível aos alunos, mas também por contemplar características literárias e abordar temas relevantes, como conflitos familiares e o suicídio de uma criança. Além disso, *Stolperschritte* se caracteriza por ser um romance psicológico infantil moderno, em que o foco não está nos acontecimentos externos, mas sim no modo como o narrador-persona-

gem lida psicologicamente com tais acontecimentos (GANSEL, 2010). De modo geral, esse foco interno resulta em uma narrativa marcada pelas reflexões do narrador-personagem, o que parecia mais um ponto favorável para se trabalhar com o desenvolvimento da reflexão nos estudantes.

## 5. A sequência didática

A sequência didática foi elaborada considerando-se, como já foi dito, o foco na aprendizagem reflexiva de língua alemã e o fato de que os estudantes precisam ter mais contato com textos literários para facilitar a transição entre as disciplinas de língua e as de literatura.

Nesse sentido, a sequência didática apresentou diversos objetivos: 1º) levar os alunos a refletir sobre como os sentidos são construídos na língua em uso, a partir dos elementos diversos que constituem o texto literário (objetivo principal); 2º) promover o contato dos alunos com textos literários já nas aulas de língua alemã; 3º) instigá-los a refletir sobre estratégias adequadas para a leitura de romances e 4º) ampliar o repertório literário dos alunos, proporcionando o contato com um tipo de literatura pouco abordada em contexto de ensino superior.

No processo de elaboração da sequência didática foram essenciais os conceitos da didática da literariedade e da competência simbólica, já que eles seriam o suporte para elaboração de tarefas que visavam levar os alunos à reflexão sobre a língua alemã. Além destes, porém, era preciso considerar aspectos práticos que envolviam a preparação das aulas e da sequência como um todo. Para isso, utilizou-se o *Modell Didaktische Analyse (Modell DA)* (BIMMEL, KAST; NEUNER, 2011; ENDE et al., 2013) como apoio.

O *Modell DA* é um modelo de planejamento de aulas organizado para ajudar o professor a tomar decisões fundamentadas com relação ao desenvolvimento de suas aulas a partir de oito questões básicas (BIMMEL; KAST; NEUNER, 2011; ENDE et al., 2013):

1. O que os alunos devem aprender?
2. Que conhecimentos os alunos já trazem consigo?

3. O que os alunos devem fazer para alcançar o objetivo de aprendizagem?
4. Como os alunos irão trabalhar? Em grupos, duplas, individualmente?
5. Qual o material a ser utilizado?
6. Que meios serão utilizados para apresentar o material aos alunos?
7. O que eu, como professor, devo fazer na aula?
8. Como avaliar se a competência esperada foi alcançada?

Como se nota, uma dessas questões faz referência ao material que deverá ser utilizado nas aulas. Conforme já foi dito, o principal material para as aulas foi a obra *Stolperschritte*. No entanto, esse livro foi utilizado em conjunto com outro material: o diário de leitura.

O diário de leitura elaborado para essa sequência didática foi inspirado nos diários comumente utilizados em contexto escolar de ensino fundamental (BUZZO, 2008; HINTZ, 2014) e que servem, essencialmente, para que os alunos possam lidar com a leitura de forma aprofundada e subjetiva, refletindo sobre o próprio processo de leitura (HINTZ, 2014, p. 3).

Tomando esse conceito básico como ponto de partida, foi elaborado um diário de leitura que pudesse ser utilizado em contexto de ensino superior e que servisse como material para a coleta de dados, a fim de verificar em que medida os estudantes desenvolveriam a reflexão sobre o processo de construção de sentidos na língua alemã, a partir da sequência didática aplicada.

A sequência didática e o diário de leitura foram concebidos em duas partes: na primeira, tinha-se como foco promover o contato dos alunos com o livro, ajudá-los na compreensão da narrativa e fomentar a discussão sobre o uso de estratégias adequadas para a leitura de um romance em um curto período de tempo. Essa etapa foi considerada essencial para que, posteriormente, o texto pudesse ser explorado de maneira mais ampla e detalhada.

A segunda parte, por sua vez, tinha como foco principal a releitura da obra em seus diversos aspectos, de modo a contemplar os elementos que

contribuíam para os sentidos que foram sendo construídos durante a leitura inicial. No total, a primeira etapa da sequência didática durou 2,5 aulas e a segunda 3,5 aulas, sendo que cada aula contemplava 100 minutos.

A primeira fase, como já foi dito, tinha como objetivos centrais a promoção da leitura de um romance em um curto período de tempo e a capacitação dos alunos na utilização de estratégias de leitura adequadas para aquele tipo de texto. Para isso, foram desenvolvidas e aplicadas as seguintes atividades em sala de aula:

<p><b>Etapa 1 da sequência didática</b></p> <p><b>Aula 1:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apresentação dos alunos e da professora, perguntas sobre os interesses de leitura dos alunos e apresentação dos objetivos da sequência didática;</li> <li>2. Questões para promover o primeiro contato com o livro com relação ao gênero, autor, ano de publicação, etc.;</li> <li>3. Questões aos alunos sobre as dificuldades que poderiam surgir na leitura e como contorná-las;</li> <li>4. Distribuição e apresentação dos diários de leitura como ferramenta de apoio na leitura;</li> <li>5. Construção de hipóteses do conteúdo a partir da capa e do título;</li> <li>6. Leitura do primeiro capítulo em sala de aula e comentários sobre essa leitura inicial;</li> <li>7. Apresentação da atividade para casa: ler o livro até a metade, anotar no diário de leitura as impressões iniciais sobre o enredo, sobre a linguagem e sobre as personagens do livro e resumir os capítulos lidos.</li> </ol>
<p><b>Aula 2:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apresentação de resumos dos capítulos lidos e comentários sobre a leitura;</li> <li>2. Discussão sobre o uso de estratégias de leitura que deram ou não deram certo e sobre aquelas a serem ainda testadas, a partir de material extra com várias estratégias de leitura;</li> <li>3. Construção de novas hipóteses de leitura com base no que já tinham lido e no que esperavam que acontecesse dali para frente;</li> <li>4. Leitura de hipóteses dos colegas e discussão em grupo sobre as hipóteses levantadas;</li> <li>5. Apresentação da atividade para casa: finalizar a leitura, anotar no diário de leitura as impressões e sentimentos após a leitura completa e resumir os capítulos lidos.</li> </ol>
<p><b>Aula 3:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Leitura pela professora de algumas hipóteses e comentários dos alunos sobre a efetivação ou não das mesmas no texto;</li> <li>2. Apresentação de resumos dos capítulos lidos e comentários gerais sobre a leitura (que deveria ter sido finalizada até essa aula);</li> </ol>

A partir da metade da terceira aula, deu-se início à segunda etapa da sequência didática. Nessa, conforme já foi colocado, era um objetivo central levar os alunos a perceber e refletir sobre como a construção de

sentidos vai além das palavras, mas se constitui também por diversos outros elementos, sendo uma tarefa mais complexa do que aparenta, muitas vezes. Para isso, foram escolhidos alguns elementos específicos que foram trabalhados em cada aula (nomeados na descrição das atividades, a partir de agora) e foram propostas algumas redações no diário de leitura, que visavam levar os alunos a refletir sobre a língua em uso e seriam utilizadas como coleta de dados:

### Etapa 2 da sequência didática

#### Aula 3: Diálogos

3. Análise de diálogos, verificando-se as diferenças entre o que era expresso em palavras pelas personagens e o que elas, de fato, pensavam e discussão sobre as consequências do não-dito para o relacionamento entre as personagens;
4. Reescrita de um diálogo sob o ponto de vista de outra personagem;
5. Leitura de diferentes diálogos e discussão sobre o que os alunos tinham pensado em comum na reescrita e o que estava diferente;
6. Questionamento para os alunos sobre a questão: na área de DaF, o objetivo, hoje em dia, é o desenvolvimento de uma competência comunicativa. Vocês acreditam que é suficiente poder se comunicar em língua alemã?
7. Apresentação da atividade para casa (coleta de dados): *Escreva uma reflexão sobre a aula de hoje tomando como base a seguinte afirmação: "Heute ist es nicht mehr genug, einfach kommunizieren zu können. Man muss auch lernen, dass in der Kommunikation auch viele andere Elemente eine Rolle spielen."*

#### Aula 4: Elementos linguísticos

1. Análise de elementos linguísticos no texto: cada grupo recebeu o nome de uma personagem (mãe, pai e irmãs gêmeas) e deveria procurar no texto adjetivos, metáforas e expressões utilizadas pelo narrador-personagem para descrevê-las;
2. Visualização dos elementos linguísticos: grupos citaram o que encontraram sobre cada personagem e a professora relacionou os elementos na lousa;
3. Discussão sobre a forma como o narrador-personagem "enxergava" cada personagem e sobre os motivos que poderiam levá-lo a isso, fossem motivos elencados por ele ou motivos que ele não percebia, mas que poderiam ser depreendidos pelo leitor;
4. Análise de construções frasais a partir da *Ausklammerung*:<sup>1</sup> alunos receberam frases e deveriam identificar o "erro" gramatical das mesmas;

<sup>1</sup> *Ausklammerung* é a definição que se dá para uma oração que não segue o padrão de posição verbal em língua alemã (um verbo na segunda posição e o outro ao final da oração). Assim, quando ocorre a *Ausklammerung*, um elemento frasal é colocado na oração, mesmo após o verbo final. Ex: *Die Friederike könnte ich wahrscheinlich jederzeit als Freundin haben, sie läuft genauso rum wie ich.* (Stolperschritte, 1984: 14, grifo nosso)

5. Análise da função desse uso gramatical no texto: após explicação de que esse uso permite ênfase em um elemento da sentença, os alunos deveriam escolher uma frase e, dentro do contexto, explicar porque foi dada ênfase para aquele elemento frasal;
6. Apresentação da atividade para casa (coleta de dados): *Escreva uma reflexão sobre a aula de hoje, considerando as seguintes questões: 1) o que os exercícios realizados trouxeram de novo (ou não) para a minha leitura e interpretação da obra? e 2) No que os exercícios contribuíram para minha aprendizagem de língua alemã?*

#### **Aula 5: Elementos formais**

1. Busca por analepses no texto: cada grupo deveria procurar por trechos narrativos em determinados capítulos que indicavam uma regressão e que não se configuravam como parte linear da narrativa;
2. Análise da função das analepses: após os grupos apresentarem os trechos identificados, foram questionados sobre as finalidades dessas digressões no texto, ou seja, sobre o que elas forneciam de informações extras ao leitor e porque eram importantes na narrativa;
3. Análise do ponto de vista narrativo e do tipo de final: alunos deveriam discutir sobre as consequências do ponto de vista narrativo sobre a história e sobre o final da obra – do tipo semi-aberto, ou seja, sem que haja uma solução completa dos problemas – e sobre como se sentiram com esse final.
4. Apresentação da atividade para casa (coleta de dados): *Escreva uma reflexão sobre a aula de hoje tomando como base a seguinte afirmação: “Die Sprache hat nicht nur eine Bedeutungsseite, sondern auch eine Ausdrucksseite. Darunter fallen die Form, das Aussehen, der Klang des sprachlichen Zeichens; aber auch seine Position auf dem Papier, im Text oder außerhalb des Textes: in Diskursen, in der (Literatur-) Geschichte usw.”*

#### **Aula 6: Contexto de produção da obra**

1. Apresentação oral feita pela professora sobre o contexto de produção da obra (movimento literário e ideais sobre a educação e o papel da literatura infantojuvenil da época);
2. Análise de características de alguns subgêneros e classificação da obra: cada um ou dois alunos de um grupo receberam trechos sobre três tipos de subgênero da literatura infantojuvenil alemã moderna: *Problemorientierter bzw. sozialkritischer Kinderroman, Psychologischer Kinderroman, Komischer Kinder- bzw. Familienroman* (GANSEL, 2010), levantaram suas características e apresentaram aos demais do grupo. Em seguida, discutiram a que subgênero pertencia a obra lida;
3. Apresentação pela professora de outras obras pertencentes aos outros subgêneros e também de obras atuais da literatura infantojuvenil em língua alemã;
4. Reflexão sobre outros elementos externos que contribuem para a leitura e o processo de construção de sentidos no texto, como o estilo do autor e o conhecimento prévio do leitor sobre o tema;
5. Reflexão sobre as mudanças ocorridas ao longo da leitura: alunos deveriam observar o que tinham anotado no diário de leitura ao longo da primeira leitura e verificar se, a partir da segunda leitura realizada nas últimas aulas, haviam alterado suas impressões iniciais sobre o livro.
6. Apresentação da atividade para casa (coleta de dados): *Alunos escrevem uma reflexão em aula sobre o seguinte tema: Após a realização dessa leitura e de todas essas atividades, o que você poderia dizer sobre o processo de construção de sentidos em uma determinada língua? Que elementos podem desempenhar um papel nesse processo?*

## 6. Resultados

A análise dos dados esteve centrada nos aspectos que envolviam o desenvolvimento da reflexão sobre o processo de construção de sentidos na língua, partindo da sequência didática aplicada. Para isso, além da análise das redações nos diários de leitura, também foi feito um levantamento da quantidade de faltas dos alunos nas duas etapas da sequência didática, um levantamento das atividades realizadas com mais frequência e das que receberam menos atenção dos alunos e, por fim, foi feita, ainda, uma análise das respostas de um questionário *online*, aplicado ao final da sequência didática.

Com relação às faltas, observou-se que, a partir da segunda etapa da sequência didática, dobrou o número de faltas com relação à primeira fase. Não é possível afirmar, com certeza, a razão do alto número de ausências nessa segunda etapa. No entanto, uma das hipóteses levantadas é a de que os alunos estiveram mais presentes nas aulas em que foram realizadas tarefas já conhecidas (resumo da narrativa, discussão sobre estratégias de leitura, construção de hipóteses, entre outras) e, talvez, já esperadas por eles, quando se trata da leitura de textos literários em aulas de LE.

Da mesma forma, a realização das atividades foi mais frequente quando as tarefas envolviam resumos dos capítulos, descrição das personagens, expressão de opinião sobre o livro lido, etc. As atividades que envolviam reflexão sobre a língua, por outro lado, foram desconsideradas por muitos estudantes. Tal como no caso das faltas, diversas podem ser as razões pelas quais os alunos não realizaram tais tarefas. Dentre os motivos, destaca-se a possibilidade de que essas atividades tenham sido deixadas de lado por não corresponderem àquilo que os estudantes já estavam habituados a fazer em aulas de LE.

Essas hipóteses parecem ter se confirmado quando foi feita a análise das respostas dos estudantes nos questionários online. Nessas, observou-se que houve certa dificuldade por parte dos alunos em compreender a finalidade das atividades realizadas a partir da segunda etapa da sequência didática, além de estranhamento com relação às tarefas propostas nessa segunda fase.



Essa falta de compreensão ficou ainda mais clara quando foram observados os diários de leitura dos estudantes. Neles, foi possível notar que muitas das reflexões propostas apresentaram respostas bem diferentes do esperado. Isso se concretizou, por fim, na pergunta final, em que os alunos eram questionados da seguinte maneira:

*Após a realização dessa leitura e de todas essas atividades, o que você poderia dizer sobre o processo de construção de sentidos em uma determinada língua? Que elementos podem desempenhar um papel nesse processo?*

De modo geral, as respostas dos estudantes mostraram duas formas distintas de compreensão sobre o “processo de construção de sentidos”. No primeiro e maior grupo, se inseriram alunos que entenderam o termo como um processo de aprendizagem de língua alemã ou um processo de aprendizagem de leitura em língua alemã:

(1) *O processo de construção de sentidos de uma língua é complexo, pois ele está ligado, a meu ver, a tipos diferentes de estudantes (auditivo/sines-tésico/visual). Quanto mais houver contato por diferentes meios, acredito que mais eficaz é [...].*

(2) *O processo de construção de sentidos é múltiplo e dependerá de muitos fatores, vários elementos podem ajudar a prosseguir ou não prosseguir uma leitura [...].*

(3) *Se posso dizer alguma coisa a respeito do processo de construção de sentidos de uma língua, eu diria que essa é uma tarefa que demanda tempo, dedicação e algumas estratégias.*

*O tempo é essencial para que se possa dedicar não de uma forma superficial, mas com um envolvimento legítimo. Nesse aspecto é verdade também que quando se gosta de algo, mesmo que aquele que se dedica a aprender uma outra língua seja muito ocupado, irá de alguma forma fazer, encontrar tempo para dedicar-se ao estudo da língua [...].*

O segundo grupo, por sua vez, abarca os alunos que parecem ter chegado à compreensão de que a questão tratava de como os sentidos vão sendo construídos no texto e que os elementos estudados possibilitavam uma ampliação dos mesmos:

(4) *O processo de construção de sentidos é progressivo, pois não é possível que se entendam todos os aspectos – cultural, social, psicológico – sem que haja uma gradual aprendizagem. Os elementos que podem desempenhar um papel nesse processo são as atividades que contribuíram para a compreensão do texto.*

(5) *Acredito que algo com papel fundamental no processo de construção de sentidos em uma língua é o nosso conhecimento prévio de mundo, podendo assim fazer associações e comparações para que o sentido seja atribuído a algo. Já gramaticalmente, no caso do alemão, os casos e declinações de adjetivos são facilitadores nesse sentido, pois percebendo a estrutura sintática da frase, vemos os sentidos nela construídos.*

(6) *Ao final das atividades pude chegar à conclusão de que a construção de sentidos da língua não é algo que se dá somente pelo uso de determinadas palavras e/ou determinadas estruturas gramaticais, tratando-se de um processo que vai além do uso da linguagem, envolvendo também elementos externos ao texto. [...]*

O objetivo central da sequência didática, conforme já foi colocado, era levar os alunos a refletir sobre como os sentidos de uma língua em uso são construídos, a partir da análise de elementos diversos que constituem o texto literário. Esse objetivo, ao que parece, não foi plenamente alcançado, já que boa parte dos alunos compreendeu “processo de construção de sentidos” como aprendizagem de ALE ou como aprendizagem de leitura em ALE. Além disso, deve-se considerar os diversos estudantes que faltaram na segunda etapa da sequência didática e os que deixaram de realizar as tarefas de reflexão propostas, o que impossibilita saber se eles desenvolveram a reflexão esperada ou não. Por fim, há ainda as respostas dos questionários, que, como já foi dito, revelaram que houve muitas dúvidas com relação à finalidade de algumas das tarefas propostas. Por outro lado, considerando que a proposta em si se configurava como algo bastante distinto daquilo que, geralmente, se propõe no trabalho com textos literários em ALE (cf. DOBSTADT; RIEDNER, 2011, p. 7), é bastante positivo que alguns estudantes tenham conseguido chegar a reflexões mais profundas sobre o processo de construção de sentidos na língua estudada.

O resultado das análises e a conclusão de que o objetivo central da sequência didática foi apenas parcialmente atingido, mostram que, de um lado, essa proposta precisaria ser repensada e seus objetivos melhor esclarecidos aos estudantes e, de outro, que existe a possibilidade de que a maior parte dos alunos não chegou ao desenvolvimento da reflexão sobre a língua – no sentido esperado – por não ser habitual trabalhar com o texto literário em aulas de ALE da maneira como foi proposto nessa sequência didática.

Essa falta de costume, ao que parece, pode estar ligada a uma tradição de ensino de LEs que prioriza o desenvolvimento comunicativo em situações cotidianas e pragmáticas e que tem pouco enfoque no desenvolvimento da reflexão. Esta tradição se perpetua através do uso do Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECR) como um parâmetro único no ensino de LEs, conforme constatou Clalüna (2004, p. 27):

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas fez carreira rapidamente, desde o seu lançamento. Nenhum novo currículo e nenhum planejamento de curso surgem sem uma referência a ele. Nenhum livro didático pode ser concretizado, sem que as orientações do Quadro não estejam escritas em letras maiúsculas na capa. Os descritores de níveis já se tornaram normas sólidas e base para a transposição para línguas específicas e para as provas. Esse desenvolvimento não atinge apenas as instituições europeias, mas é de se prever que também em outras regiões do mundo, as aulas de línguas sejam orientadas, em geral, pelo Quadro e que, com isso, um novo padrão normativo seja instituído. (Tradução nossa)

Assim, o uso do Quadro como referência para todos os contextos de aprendizagem de LEs parece ter gerado um habitus interpretativo (MONTE MÓR, 2007) no processo de ensino e aprendizagem de LEs. Habitus interpretativo é um termo utilizado por Monte Mór (2007, p. 42, 43) para explicar como a leitura e a interpretação de textos estão condicionadas por padrões de interpretação, geralmente utilizados e difundidos em uma determinada comunidade. Estendendo esse conceito ao ensino de línguas, pode-se afirmar que prevalece um tipo de interpretação sobre o uso que se deve dar aos textos literários no ensino de ALE, que determina as espec-

tativas dos alunos e a sua compreensão do que é válido ou não de se fazer com o texto literário.

Isso explicaria, portanto, a razão pela qual os alunos tiveram maior presença nas primeiras aulas e realizaram a maior parte das tarefas propostas, mas apresentaram mais faltas a partir das aulas que envolviam releitura e análise de aspectos da obra e realizaram poucas atividades de reflexão. Por fim, isso pode ajudar a compreender porque muitos alunos, na pergunta final, não conseguiram assimilar que se tratava de uma questão relacionada à língua em si, mas entenderem que se falava sobre o processo de aprendizagem de língua alemã.

## 7. Conclusões

Os resultados obtidos a partir da aplicação da sequência didática e da análise dos dados, de modo geral, abriram espaço para novos questionamentos com relação ao ensino e à aprendizagem de LEs em contexto de ensino superior.

Uma das principais questões que se coloca, nesse momento, é sobre a tradição de ensino que se consagrou ao longo do tempo, pautada, majoritariamente, nos pressupostos do QEER. É importante ressaltar que não se pretende negar ou criticar os pressupostos do QEER, nem sua enorme colaboração nos processos de ensino-aprendizagem de LEs, de modo geral. O que se coloca como um questionamento, na verdade, é o uso que se faz do QEER em contextos específicos, como a aprendizagem de LEs no ensino superior, sem levar em conta que o Quadro tem seus limites e, com isso, pode não contemplar algumas especificidades de tal contexto de aprendizagem.

O hábito de tomar o texto literário como ponto de partida para o desenvolvimento da comunicação dos alunos ou como instrumento para a comparação entre culturas (DOBSTADT; RIEDNER, 2011, p. 7) também parece estar ligado a uma tradição de ensino pautada no QEER, já que preza o desenvolvimento da comunicação e da interculturalidade. No entanto, este fator também se mostra problemático, na medida em que

restringe o material literário a alguns usos específicos e acaba influenciando as expectativas dos alunos no trabalho com tais textos em ALE.

Dito isso, considera-se que as propostas da didática da literariedade (DOBSTADT, 2009; DOBSTADT; RIEDNER, 2011, 2013) e da competência simbólica (KRAMSCH, 2006; 2011) podem ser de grande ajuda na aprendizagem de ALE em contexto de ensino superior, já que permitem uma abordagem do texto literário que rompe com os limites de uma leitura voltada exclusivamente ao desenvolvimento da comunicação e da interculturalidade e oferecem possibilidades, dentre outras, de maior reflexão sobre a língua.

Vale ressaltar, porém, que a concretização de práticas para a sala de aula, pautadas nesses conceitos, ainda é uma tarefa de difícil realização. Não só porque exige que o professor repense suas formas de ensinar (também marcadas por hábitos gerados ao longo dos anos), mas também porque é preciso ter paciência e persistência, já que tais propostas podem causar estranhamento e confusão nos alunos, por romperem com a forma com a qual estão habituados a aprender uma LE.

Finalizando, a proposta didática aqui apresentada não objetiva ser um modelo a se seguir (já que ela mesma precisaria ser reelaborada em diversos aspectos, conforme as necessidades reais de outros grupos de alunos), mas tem como intuito servir de ponto de partida para que outras práticas de ensino envolvendo a aprendizagem de língua, a reflexão sobre a língua e o uso de um texto literário, possam ser pensadas e desenvolvidas. Por fim, espera-se que, a partir dessa proposta didática, seja possível considerar e ampliar o uso do texto literário infantojuvenil no ensino de ALE nas habilitações de Letras em Alemão do Brasil.

## Referências bibliográficas

Aktuelles Fachlexikon. *Fremdsprache Deutsch*, n. 44, p. 68-70, 2011.

BIMMEL, Peter; KAST, Bernd; NEUNER, Gerhard. *Deutschunterricht planen NEU*. Berlin et al.: Langenscheidt, 2011.

BUZZO, Mariana Gonsalves. Os professores diante de um novo trabalho com a leitura: modos de fazer semelhantes ou diferentes? 197 f. Tese (Doutorado) – Curso de Linguística

Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Cap. 2. Disponível em <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/14001>> (Acesso em: 25.11.2016).

CLALÜNA, Monika. Gerahmte Sprachen? Zum “Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen”. *Daf-Brücke*, n. 6, p. 24-27, 2004.

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*, n. 46, p. 21-30, 2009.

DOBSTADT, Michael; RIEDNER, Renate. Dann machen Sie doch mal etwas anderes – Das Literarische im DaF-Unterricht und die Kompetenzdiskussion. In: BERNSTEIN, Nils. *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht*. Literatur-Theater-Bildende Kunst-Musik-Film. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 2014, p. 19-30.

\_\_\_\_\_. Fremdsprache Literatur: Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, n. 44, p. 6-14, 2011.

\_\_\_\_\_. Grundzüge einer Didaktik der Literarizität für Deutsch als Fremdsprache. In: OOMEN-WELKE, Ingelore; AHRENHOLZ, Bernt (org.) *Deutschunterricht in Theorie und Praxis* – Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Band 10. Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2013, p. 231-241.

ENDE, Karin et al. *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. Deutsch lehren lernen. Berlin et al.: Langenscheidt, 2013.

FFLCH – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. *Projeto pedagógico do curso de Letras*. São Paulo: DLM/FFLCH/USP, 2013. Disponível em <[www.dlm.fflch.usp.br/node/859](http://www.dlm.fflch.usp.br/node/859)> (Acesso em: 25.08.2017).

GANSEL, Carsten. Der moderne Kinderroman. In: \_\_\_\_\_. *Moderne Kinder- und Jugendliteratur*: Vorschläge für einen kompetenzorientierten Unterricht. Berlin: Cornelsen, 2010, p. 107-165.

GRILLI, Marina. A abordagem contrastiva no ensino de alemão após inglês e os desafios na graduação em Letras. In: UPHOFF, Dörthe et al. (org.). *O ensino de alemão em contexto universitário*: Modalidades, desafios e perspectivas. São Paulo: Humanitas, 2017, p. 145-167.

HINTZ, Ingrid. *Das Lesetagebuch*: Intensiv lesen, produktiv schreiben, frei arbeiten. 5. ed. Deutschdidaktik aktuell. Band 12. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2014.

JAKOBSON, Roman. Lingüística e Poética. In: \_\_\_\_\_. *Lingüística e Comunicação*. 7.ed. São Paulo: Cultrix, 1974, p. 118-162.

KRAMSCH, Claire. From Communicative Competence to Symbolic Competence. *The Modern Language Journal*, v. 90, n. 2, p. 249-252, 2006. Disponível em <[http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.2006.00395\\_3.x/abstract](http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.2006.00395_3.x/abstract)> (Acesso em: 25.11.2016).

KRAMSCH, Claire. Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. *Fremdsprache Deutsch*, n. 44, p.35-40, 2011.

LOBATO, Elaine Rodrigues Reis. Literatura infantojuvenil em língua alemã e o contexto universitário: possibilidades e benefícios. In: *Anais do I. Congresso da Associação Brasileira de*

- Estudos Germanísticos*. São Paulo: ABEG, 2016. Disponível em <<http://germanistik-brasil.org.br/wp-content/uploads/2016/05/Elaine-R.-Reis-Lobato.pdf>> (Acesso em: 25.11.2016).
- MONTE MÓR, Walkyria. Investigating Critical Literacy at the University in Brazil. *Critical Literacy: Theories and Practices*, Nottingham, v. 1, n. 1, p. 41-51, 2007. Disponível em <[https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30546743/cljournalissue1volume1.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1503674915&Signature=9qC4CaiguwvT2w/fxSykIXJC+PM=&response-content-disposition=inline;filename=An\\_ethical\\_engagement\\_with\\_the\\_other\\_Spi.pdf#page=41](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30546743/cljournalissue1volume1.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1503674915&Signature=9qC4CaiguwvT2w/fxSykIXJC+PM=&response-content-disposition=inline;filename=An_ethical_engagement_with_the_other_Spi.pdf#page=41)> (Acesso em: 25.08.2017).
- O'SULLIVAN, Emer; RÖSLER, Dietmar. *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 2013.
- PRESSLER, Mirjam. *Stolperschritte*. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag Otto Maier GmbH, 1997.
- SCHIKORSKY, Isa. *Kurze Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur*. Norderstedt: Books on Demand GmbH, 2012.
- UPHOFF, Dörthe. A história dos Métodos de Ensino de Inglês no Brasil. In: BOLOGNINI, Carmen Zink. *A língua inglesa na escola. Discurso e ensino*. Campinas: Mercado de Letras, 2008, p. 9-15.
- UPHOFF, Dörthe; DEBIA, Deise Tott. O papel do ensino de língua e a passagem para as disciplinas de literatura no curso de Letras-Alemão da USP: considerações a partir de uma análise de necessidades. In: UPHOFF, Dörthe et al. (Org.). *O ensino de alemão em contexto universitário: Modalidades, desafios e perspectivas*. São Paulo: Humanitas, 2017, p. 169-190.
- UPHOFF, Dörthe; LOBATO, Elaine Rodrigues Reis; SAFRA, Marcos Fernandes. A história do ensino de alemão no curso de Letras da Universidade de São Paulo. *Helb – História do Ensino de Línguas no Brasil*, n. 8, jan. 2014. Disponível em <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-8-no-8-12014/232-a-historia-do-ensino-de-alemao-no-curso-de-letas-da-universidade-de-sao-paulo>> (Acesso em: 19.11.2016).
- WEINKAUFF, Gina; GLASENAPP, Gabriele von. *Kinder-und Jugendliteratur*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2014.





# Reflexões sobre estratégias didáticas no ensino de alemão como língua estrangeira em ambientes escolar e acadêmico

*Elaine Cristina Roschel Nunes*

## 1. Introdução

Esta contribuição pretende reunir e comparar estratégias didáticas em diferentes esferas de ensino de alemão como língua estrangeira (doravante LE). Trata-se de um relato de experiência que busca por pontos de convergência e divergência entre o trabalho realizado em institutos e escolas de línguas e junto ao curso de graduação em Letras-Alemão da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) durante o biênio 2016-2017.

Sem a pretensão de buscar um ideal em receitas prontas ou soluções inéditas para problemas e desafios com os quais nos deparamos, apresento neste artigo algumas escolhas didáticas, seus efeitos e as reflexões ao longo de minha experiência no contexto acadêmico investigado. Na verdade, a cada novo desafio, ativamos a estratégia do jogo de cintura e, para isso, não há receitas prontas. A própria transitoriedade das experiências apresentadas corrobora o fato de que cada encontro é único, exigindo adequação de objetivos e flexibilidade de acordo com o público-alvo e com o momento singular.

Seguindo essa linha de pensamento, pode-se afirmar ainda que o professor precisa viver em “estado de aprendizagem” nas palavras de Bohn (2008, p. 128) e em “permanente construção” (GIMENEZ, 2005,

p. 186). Adotando uma postura reflexiva<sup>1</sup> e emancipatória, “o professor se torna pesquisador de sua própria prática” (CELANI, 2008, p. 29) e tem a preocupação de melhorá-la, construindo o conhecimento com base na ação e na investigação dos processos de aprendizagem no contexto específico.

É no estado de incompletude e diante da prática conflitante que reforço a necessidade de expor-nos e de compartilharmos nossas experiências. Como Celani (2008, p. 40) já havia apontado:

O professor de línguas estrangeiras do futuro não poderá ser um indivíduo isolado dos colegas de profissão e da comunidade em que está inserido. Será membro de uma rede de outros indivíduos preocupados em fazer questionamentos constantes a respeito de sua própria atuação e de sua inserção na sociedade; essa será uma rede de pesquisadores de suas próprias práticas. Isso também requer uma preparação para enfrentar os riscos e as incertezas do processo de transformação. Envolve o querer.

Encarando os riscos e as incertezas, apresento alguns resultados de experiências realizadas junto às diferentes esferas de ensino escolar e de nível superior. Diante dos questionamentos levantados durante minha atuação como professora no curso de Letras-Alemão da UFSC entre 2016 e 2017, realizei deslocamentos, revisei posições e formas de agir.

Ancorados em verdades únicas e legítimas nunca podemos avançar. Por isso, ressalto a necessidade de abandonar a ideia de uma fórmula mágica ou um método ideal universal para atender às necessidades das práticas locais. Construídas localmente, as novas formas de atuação no ensino e aprendizagem de LE consideram seu contexto, sem criar padronizações.

---

1 Fogaça questiona o modismo por trás da concepção de “professor reflexivo” (2013, p.148), surgida a partir da década de 90. Compartilho a posição de Fogaça quando afirma que o processo reflexivo “não tem fim, sendo, na verdade, um grande caminho (meio)” (2013, p. 126). O refletir, nessa perspectiva, envolve questionamento sobre a origem das crenças e pressupostos que assumimos, observação e ação sobre o nosso espaço.

Ao desenvolver essas reflexões, apoio-me na concepção dialógica de Bakhtin e em suas considerações sobre o encontro com o “outro” (BAKHTIN, 1997, 2002), bem como nos princípios da era pós-método de Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003, 2006) que sugere a observação de nossas próprias ações, avaliando os efeitos, identificando problemas e buscando soluções em seu contexto através da pedagogia da praticabilidade (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 541, e 2003, p. 544).

Nas duas primeiras seções, tecerei considerações sobre o contexto de atuação e sobre o arcabouço teórico que sustenta a proposta. Com base nisso, serão apresentadas questões específicas sobre estratégias didáticas, abordagens metodológicas e atividades, tais como: a aprendizagem colaborativa, o trabalho com diferentes gêneros discursivos, a interação com propósito comunicativo real e o ensino orientado para projetos.

Mais adiante, com vistas a refletir sobre o ensino de alemão a futuros docentes, propõe-se formas de ação no universo acadêmico. Com isso, não se busca o ideal de completude ou a ausência de conflito e contradições, mas sim a participação ativa do profissional em formação no desenvolvimento das aulas de LE, ressignificando concepções e ampliando possibilidades pedagógicas com base em sua própria experiência como aprendiz.

Início, então, com algumas considerações sobre as esferas de ensino de alemão como LE, contextualizando o relato de experiência.

## 2. Considerações sobre duas esferas de ensino de alemão como língua estrangeira

Como base para descrição e análise das atividades, traçarei um breve panorama sobre meu contexto de atuação. De início, é importante ressaltar que os institutos de línguas tiveram papel determinante na minha formação e iniciação profissional. Entre essas instituições, destaco o Goethe-Institut<sup>2</sup>, fundado em 1951 (KATHE, 2005, p. 81). Ao fi-

---

2 <<https://www.goethe.de/ins/br/pt/ueb/auf.html>>. Último acesso: 05/09/2017

nal dos anos 50, com o apoio do Departamento de Relações Exteriores (*Auswärtiges Amt*), o instituto se expandiu, assumindo outras tarefas, além de lecionar a língua ou formar professores<sup>3</sup>, como por exemplo: o trabalho intercultural, a divulgação de informações e a promoção de eventos sobre a vida política, cultural e social na Alemanha (GOETHE-INSTITUT, 2011, p. 47).

Nos institutos, encontrei alunos movidos por diferentes motivos para aprender a língua, desde o interesse profissional até a “busca às origens”. Já na universidade, trabalhei com a formação de professores, tradutores e profissionais da área de Letras-Alemão. Esses futuros profissionais enfrentam, além de desafios presentes nessa esfera, a desvalorização da profissão em virtude da atual conjuntura política, entre outros percalços na trilha acadêmica.

No caso particular aqui apresentado, refiro-me aos grupos iniciantes, do primeiro ao terceiro semestre do curso, com os quais tive contato. Por meio de seus depoimentos, percebo a indecisão diante da escolha de estudar alemão para se tornar professor ou um profissional da área de Letras. Nos níveis iniciais, talvez movidos pela empolgação da entrada na Universidade Federal ou talvez porque desejam apenas aprender uma língua estrangeira, muitos se lançam no curso, mesmo sem vislumbrar sua dimensão e as formações acadêmica, didática e pedagógica que oferece.

De um lado, portanto, encontramos alunos que, pelos mais variados objetivos, investem em sua formação nos cursos em escolas particulares e, de outro, estudantes da universidade federal, futuros professores, tradutores e profissionais da área de Letras-Alemão, por vezes, desmotivados diante das perspectivas profissionais que lhes apresentam.

Conhecer nosso público-alvo é fundamental para a definição dos objetivos, a escolha do material e o desenvolvimento de atividades sugeridas. Por isso, o encontro com a realidade nas universidades em salas lotadas nos níveis iniciais, com um público tão diversificado e ainda indeciso, levou-me a

---

3 Kathe (2005) traça um panorama histórico da instituição com base em protocolos de reuniões e comunicações entre a central e suas sucursais, armazenadas em arquivos, e na produção jornalística ao longo de aproximadamente cinquenta anos.

refletir sobre quais estratégias seriam mais adequadas para atingir os objetivos a serem propostos no curso de alemão para graduandos e licenciandos.

Como Geraldi (2010, p. 85) aponta em seu trabalho “A aula como acontecimento”, não podemos perpetuar aquela visão antiga que enxerga a atuação do professor como o executor de uma partitura. O professor seria o responsável pela transmissão do saber produzido por outros e o estudante, um receptáculo vazio a ser preenchido, desconsiderando seu conhecimento prévio e de mundo, assim como de vida. Esse modelo desconsidera as particularidades políticas, culturais, sociais e linguísticas e quer homogeneizar o processo de aprendizagem. Entretanto, cada sujeito é único nos momentos únicos desse processo.

De fato, não é toda turma que vai estar disposta a realizar dinâmicas, não são todos que estarão dispostos a se expor, a participar de *sketchs*, a arriscar, a explorar o novo terreno, a vivenciar conflitos e estranhamentos nesse encontro com o outro.

Vivenciei essa dificuldade nas esferas escolar e acadêmica, mas com uma diferença básica: as condições de ensino. No instituto, por exemplo, em turmas menores que se encontram em média duas vezes por semana – e não compartilham de uma experiência tão intensa como a dos estudantes da Universidade –, cada minuto de produção oral ou escrita tem que ser explorado (e cada minuto é também para alguns um alto investimento financeiro).

Quanto às decisões referentes a questões metodológicas, à escolha de materiais didáticos e ao currículo do curso, são aspectos que nem sempre estão à mão do professor em escolas particulares.<sup>4</sup> Felizmente, por iniciativa dos sujeitos envolvidos nas instituições em que trabalhei, decisões desse tipo eram tomadas de forma democrática com base na escolha do grupo. Apesar de não ser objetivo deste texto discutir as implicações políticas nessas instituições de ensino, mas sim o uso de estratégias, vale ressaltar que

---

4 Como exemplo de determinações externas, está a adoção do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas aplicado a nossa realidade local. Para mais informações, veja Nunes e Lorke (2011). Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/22892>>. Último acesso em: 24/01/2018.

as práticas colaborativas entre os professores das instituições, engajados no diálogo e na troca pedagógica – e não em práticas tecnicistas –, contribuíram e contribuem para a formação e a construção do profissional reflexivo.

Assim, muitas das estratégias e atividades descritas na próxima seção são fruto desse diálogo entre profissionais durante encontros que promoveram a elaboração de atividades, a busca por alternativas e o desenvolvimento de projetos em oficinas pedagógicas. Nesses eventos foram levantadas questões envolvendo sequências didáticas com uma produção final e um propósito comunicativo real, atividades lúdicas que possibilitassem um maior entrosamento do grupo e a combinação de estratégias para facilitar a apreensão do vocabulário ou de estruturas da língua.

Todo *input* recebido auxilia o professor a (re-)descobrir novos caminhos. No entanto, não se pode esquecer que por vezes seguimos a correnteza, embasados nas nossas leituras e experiências, esquecendo-nos assim de observar o local específico em que atuaremos.

Na esfera acadêmica, por exemplo, ao ensinar alemão para futuros profissionais de Letras, encontrei alguns impasses: entre a aquisição de conhecimento linguístico e a abordagem da língua como prática social; entre incentivar o trabalho autônomo e oferecer ferramentas e estratégias de aprendizagem; entre a prática pedagógica e a teorização; entre prováveis futuros professores e aqueles que não pretendem entrar na sala de aula.

Diante dos mais variados impasses, deve-se considerar, sobretudo, que o curso universitário forma os profissionais que atuarão nas escolas. Daí a necessidade de rever posições e repensar como o diálogo entre as esferas de ensino está se desenvolvendo. Como Mello (2010, p. 94) afirma,

normalmente, as relações estabelecidas entre universidade e escola, mesmo as mais democráticas, têm uma estrutura hierárquica, em que a universidade é a proponente de projetos e artefatos de produção do saber e a escola é o local de aplicação, testagem e coleta de dados para novas propostas teóricas a serem desenvolvidas no âmbito da academia.

Ao invés de colocar a universidade como instituição detentora do saber e produtora de conhecimentos, faz-se necessário adotar uma postura dialógica, sustentada por pontos de vista e domínios diferentes, que contribuem para a troca de experiências e análise do processo de aprendizagem pela observação. Conflitos e divergências de ideias fazem parte dessa troca. Afinal, “é difícil abrir mão do que se conhece, mesmo quando se sabe que esse conhecimento não alcança os resultados almejados” (MELLO, 2010, p. 102).

Não pretendo, portanto, adotar a posição autoritária de um especialista, funcionando como o *panopticum*, cuja intenção é prescrever bons hábitos, sistematizando e orientando outros, diante da observação, controle e análise da prática (CORACINI, 2003a, p. 309). Tal entrave deixa de existir quando o desejo de verdade, de padronização, de ser mensurável, de criar crenças ou modelos inquestionáveis é eliminado.

No estudo sobre o encontro com o outro e com a nova língua, as trocas em interação contribuem para compreender esse processo e possibilitar alternativas de trabalho conjunto. Para ilustrar alguns importantes aspectos envolvidos nesse processo, apresento a seguir considerações sobre o encontro com o outro sob a perspectiva bakhtiniana (1997, 2002) em diálogo com as concepções da condição pós-método de Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003, 2006) como base para a descrição e análise das estratégias didáticas.

### 3. O encontro com o outro e a posição que ocupo

Temos a nossa forma de ver o mundo e, ao nos inscrevermos numa língua estrangeira, seremos confrontados com novos modos de significação. Para o sucesso dessa empreitada, o grau de envolvimento do sujeito, a imagem do aluno com relação à língua em processo de aquisição e a maneira como reage aos novos modos de significação de mundo são determinantes (CORACINI, 2003b, p. 154-157).

O envolvimento do aluno pode ser facilitado quando apresentamos atividades voltadas para os aspectos extraclasse que estão presentes no co-

tidiano dos estudantes. São essenciais, assim, o incentivo à capacidade de busca e seleção, a autoatualização, a interação e a colaboração com os demais no meio social, no qual a troca verbal acontece (JORDÃO, 2013, p. 360).

O estudo de Mikhail Bakhtin considerou esse ponto de vista dialógico: para existir um enunciado é preciso existir um interlocutor, o outro (BAKHTIN, 2002, p. 139-142). A importância da alteridade revela-se diante dos valores que possuímos e que só se constituem na relação com esse outro. Carregamos nosso arsenal de vozes e nosso histórico para a interação e, ao mesmo tempo, somos constituídos pelo outro. É o outro que dá à nossa vida um “peso de acontecimento particular” (BAKHTIN, 1997, p. 121).

A palavra do outro introduz sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos (BAKHTIN, 1997, p. 315). Como Bakhtin (2002, p. 100) salienta, “cada palavra evoca um contexto ou contextos, nos quais ela viveu sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções”. Nesse meio dialógico, estamos constantemente nos referindo ao que determinada pessoa ou fonte transmitiu (BAKHTIN, 2002, p. 139). O discurso, então, entrelaçado pelos discursos de outrem em uma “interação viva e tensa” (BAKHTIN, 2002, p. 88), orienta-se dialogicamente pelo “já dito” e em relação ao discurso-resposta, que ainda não foi dito, mas que já é esperado (BAKHTIN, 2002, p. 89). Dessa forma, “não há uma palavra que seja a primeira ou a última” (BAKHTIN, 1997, p. 414), pois estamos sempre respondendo ao já dito e reagindo das mais diversas maneiras. Enfim, como o autor constata, o contexto dialógico não possui limites (BAKHTIN, 1997, p. 414).

Assim, diante de práticas pedagógicas que encaram a língua como código e tratam apenas do funcionamento do sistema, ignorando o diálogo, os sujeitos não podem construir sentidos, mas repetem discursos do livro e do professor e seus modelos. Numa abordagem sócio-discursiva-interativa, no entanto, a língua em sua complexidade é prática social, é o reconhecimento das várias vozes que me constituem: “ensinar e aprender línguas é, então, ensinar e aprender maneiras de ver, ser, estar e agir no mundo”,



convivendo com a instabilidade e a coexistência de diferentes perspectivas (JORDÃO, 2013, p. 358).

A relação “eu-outro” é construída em um determinado lugar, em um instante e a dadas circunstâncias. É preciso, no entanto, considerar que estaremos marcados pelas posições que ocupamos e pela nossa história, e que há uma série de aspectos só acessíveis a partir do lugar em que nos encontramos (BAKHTIN, 1997, p. 45-46).

Considerando a posição que ocupo, esses aspectos locais e as vozes que nos circundam e nos constituem, podemos traçar um paralelo com as premissas de Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003, 2006) e a condição pós-método baseada em três princípios. Em sua abordagem, o autor privilegia o enfoque no local em que se dá o processo de aprendizagem, tratando da chamada “pedagogia da particularidade”, ou seja, da compreensão acerca do contexto linguístico, social, cultural e político local (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 70). Assim, percebendo a dinâmica local, professores e alunos terão condições de agir em seu meio.

Relacionado a essa pedagogia está outro princípio básico, o da “praticabilidade” (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 540-541), que diz respeito à relação entre teoria e prática. Por esse princípio, elimina-se tal dicotomia ou ruptura entre ambas. Segundo o autor, os professores deixam de ser meros aplicadores de teorias, passando a formular suas próprias premissas ao observar suas aulas e os resultados de suas ações no local específico. Dessa forma, o conhecimento é construído com base em sua prática e reflexão diárias, desenvolvendo a autonomia do professor, que está apto a entender e identificar problemas, analisar e acessar informação, considerar e avaliar alternativas, fazendo escolhas.

Um terceiro princípio exposto pelo autor é o da possibilidade, cuja base está em Paulo Freire (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 542). Por essa pedagogia, incentiva-se o questionamento dos alunos, possibilitando a mudança por meio da conscientização social e de ações concretas.

Kumaravadivelu (2006, p.69) aponta ainda algumas macroestratégias que devem servir à reflexão e não como normas de caráter prescritivo. A partir delas podemos desenvolver microestratégias em nossas salas de aula

com base nas necessidades locais. Essas macroestratégias também serviram de suporte para o trabalho exposto na próxima seção. São elas:

1. Maximizar oportunidades de aprendizagem;
2. Facilitar interações negociadas;
3. Minimizar incompatibilidades perceptuais;
4. Ativar descobertas intuitivas;
5. Promover conscientização linguística;
6. Contextualizar insumo linguístico;
7. Integrar habilidades linguísticas;
8. Promover autonomia do aprendiz;
9. Assegurar relevância social e
10. Aumentar consciência cultural (Tradução de Abrahão, 2015, p. 31).<sup>5</sup>

Para o trabalho local, ao elaborar as sequências didáticas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011), ancore-me nessas premissas da condição pós-método e na perspectiva sociodiscursiva e interacionista. Seguindo esses princípios, as sequências didáticas propostas não criam amarras, mas permitem o delineamento das atividades previstas em diferentes módulos ou fases.

Pela dimensão do presente trabalho, não será possível descrever todas as sequências didáticas em detalhe, por isso destaco apenas alguns pontos relevantes na análise a seguir. Vale mencionar que os recortes do trabalho

---

5 (a) maximize learning opportunities, (b) facilitate negotiated interaction, (c) minimize perceptual mismatches, (d) activate intuitive heuristics, (e) foster language awareness, (f) contextualize linguistic input, (g) integrate language skills, (h) promote learner autonomy, (i) ensure social relevance, and (j) raise cultural consciousness (Kumaravadivelu, 2006, p. 69).

exposto supõem uma fase de apresentação inicial, de criação de expectativas e de motivos que nos levam aos módulos seguintes, até chegar à produção final em torno de um gênero específico.

Esse trabalho com diferentes gêneros em sequências didáticas que visam a um propósito comunicativo final pressupõe um ciclo de atividades que precisam estar situadas e contextualizadas, com base em uma necessidade do grupo. Para esse tipo de trabalho, é importante ter em mente que a apresentação e a produção inicial indicam a trilha do caminho a percorrer, mas o desenrolar da caminhada depende de uma série de aspectos que influenciam nossa marcha.

De antemão são definidos os possíveis módulos, que não representam uma forma rígida e podem sofrer alterações ao longo do processo, de acordo com as contribuições dos alunos, com as necessidades locais, interesses despertados ou imprevistos. Logo, nosso trabalho inicial pode se resumir em:

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados; é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 82)

A seguir, descrevemos alguns passos da trilha percorrida.

#### 4. Descrição e análise das estratégias didáticas

Considerando o arsenal de vozes que acompanharam minha trajetória, apresento algumas estratégias didáticas e atividades propostas, fruto de minha experiência na esfera escolar, agora reformuladas por meio da troca em interações com os futuros profissionais de Letras na esfera acadêmica.

Foram selecionadas algumas das estratégias didáticas aplicadas ao longo do curso de alemão em Letras que ilustram a análise e o contexto investigado. A produtividade e o envolvimento dos alunos também foram critérios para a escolha. Vale mencionar que, ao longo do trabalho desen-

volvido, a ideia de fazer com que os alunos se tornassem corresponsáveis por sua aprendizagem, selecionando e avaliando as estratégias para otimizar sua competência comunicativa, sempre esteve presente.

Ao trabalharmos a *língua em uso*, como processo linguístico-discursivo na formação do futuro profissional de Letras, procuramos aproveitar o que o momento nos oferecia, as questões que nos inquietavam, trazendo “a vida lá fora” para dentro da sala de aula. Um desses momentos significativos revelou-se durante o *projeto* sobre a cidade de Florianópolis.

Nessa sequência didática, elaborada com o objetivo de apresentar a cidade, seus pontos turísticos, informações históricas e curiosidades, o “local preferido” deveria ser apresentado pelos alunos como produção final. Esse local poderia ser turístico ou não. Para realização do projeto seria preciso criar contextos de produção, ou seja, situações de comunicação (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011). Seria interessante, além disso, que a interação tivesse um propósito comunicativo real, um interlocutor.

O momento em que iniciamos o projeto sobre Florianópolis coincidiu com a entrada de um grande número de refugiados sírios na Alemanha<sup>6</sup>. O assunto era apresentado na mídia todos os dias. Em sala, o debate também estava presente, assim como o desejo de saber como essas pessoas chegavam e viviam na Alemanha. Por meio do contato com uma professora que trabalha com aulas de reforço escolar para refugiados e estrangeiros em Munique, iniciamos um novo projeto dentro do projeto inicial.

Para conhecer melhor a rotina desses jovens e a cidade onde vivem, sugerimos a troca de vídeos que apresentassem o local escolhido pelos alunos em Florianópolis e em Munique. Motivados pela ideia de conhecer o espaço do outro e apresentar o seu, os alunos empenharam-se em gravar os vídeos, realizando a apresentação pessoal, indicando o porquê da escolha desse ponto na cidade, bem como apresentando algumas peculiaridades locais.

---

6 Mais informações no site: <<http://www.dw.com/pt-br/cronologia-da-cris-migrat%C3%B3ria-na-alemanha/a-19516836>>. Último acesso em 05.09.2017.

O empenho dos estudantes de Munique também foi visível. Os vídeos traziam curiosidades e retratavam o momento que estavam vivendo. Uma das estudantes optou por apresentar seu próprio quarto e seu animal de estimação, como um local especial. Conhecê-los de perto foi muito interessante para todos nós.

Como Leffa (2012, p. 400) ressalta, o ensino voltado para projetos não se restringe ao domínio do código, mas estende-se ao contexto em que vive o aluno, estabelecendo relações com outras disciplinas da escola, com os interesses da comunidade e suas necessidades, com a cidadania, enfim.

Nesse ponto, ancoro-me às macroestratégias de Kumaravadivelu (2006) que preveem a relevância social e a contextualização do insumo linguístico. Para realização desse projeto, trabalhamos com a língua como prática social, investigando e debatendo sobre um problema da atualidade, em contato com “o outro” (refugiados e outros estrangeiros frequentadores de escolas públicas na Alemanha) que vive e convive no meio do “outro” da língua estrangeira.

Além de integrar a perspectiva do meu interlocutor sobre a esfera social em que vive, temos a chance de refletir sobre o nosso meio, sobre as condições dos refugiados que aqui recebemos e sobre a integração dos mesmos.

Esse tipo de estratégia possibilita ainda a integração de vários recursos e mídias. Durante os módulos da sequência didática<sup>7</sup>, buscamos informações na mídia sobre nossos interlocutores e debatemos em sala sobre a situação política naquele momento na Europa. Nesse processo, trabalhamos com textos em alemão. As discussões transcorriam tanto em alemão, como em português, de acordo com a necessidade de cada momento. Em seguida, retornamos para o nosso contexto, elaborando vídeos que apresentassem a nossa vida em Florianópolis, percebemos nossa própria situação local, criamos nossas formas de interpretação e aprendemos a contemplar o

---

7 Para um aprofundamento sobre as sequências didáticas, ver Schneuwly e Dolz (2011).

encontro com o outro a partir de nossa posição, avaliando e questionando nossas vozes, crenças e suas origens.

O interessante no projeto com os refugiados foi a aproximação, a percepção de sua realidade, de sua rotina, nada tão distante da nossa. E nem tudo precisa ser tão diferente. Há pontos comuns, visões e vozes sociais análogas. Embora tendamos a destacar o exótico, correndo o risco de acentuar o estranho, criando e reforçando as dicotomias do tipo aqui/lá.

Vinculada à pedagogia de projetos, figura a correção dialogada<sup>8</sup> em uma aprendizagem colaborativa. Essa pode ocorrer ao longo de sequências didáticas ou de um projeto maior como a elaboração de vídeos. Através dessa estratégia, a interação entre professor e aluno ou entre alunos possibilita oferecer *feedback* e suporte para a realização das produções finais.

Antes de receber o *feedback* do professor, o aluno dialoga com os demais, assumindo papel ativo na sua aprendizagem. O aprendiz busca compreender as regras que dizem respeito ao funcionamento da língua (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 97), observando seu uso. A sistematização pode acontecer em seguida, mas o trabalho em grupo, em busca da solução de problemas, é que promove a consciência linguística. O trabalho em grupo permite ainda a negociação de significados: o outro precisa compreender o que eu quero dizer. Além disso, destaca-se o fato de que alguém além do professor irá ler meu texto. Considerando essa informação, meu interlocutor assume outras posições e, por conseguinte, amplia-se o leque de recepção do texto.

---

8 Figueiredo e Vieira (2017) analisam o processo de correção dialogada amparado por um ambiente colaborativo. Nesse trabalho, a ferramenta interativa é apresentada em suas diferentes facetas: como correção entre alunos, entre professor e aluno, em pequenos grupos ou em momentos de conferência, envolvendo a turma como um todo. Em sua pesquisa, os autores constataam que receber o texto corrigido sem a oportunidade de refletir sobre o processo de escrita dificulta a transferência do aprendizado para uma nova situação e reforça uma atitude passiva do aprendiz. A verdadeira experiência de aprendizagem estimula o aluno a participar do processo de escrita, melhorando suas produções textuais, refletindo sobre estratégias e dificuldades. O professor pode orientar o processo de correção e reescrita do texto original, no entanto os alunos exercem participação ativa durante a correção dialógica, realizada em conjunto (Figueiredo; Vieira, 2017, p. 156-161).

Infelizmente, atividades como essa eram realizadas em menor número nas escolas de língua, por uma questão de tempo. Devido ao quadro sobrecarregado de horas e conteúdo, os professores acabam encurtando etapas desse processo. No entanto, propor oportunidades desse tipo dinamiza o processo de aprendizagem e facilita ainda a autodescoberta.

Como exemplo de uma sequência didática que em sua complexidade incluía a correção dialogada, a organização de conteúdos e sua estruturação em produções conjuntas, destaco o trabalho sobre o muro de Berlim e a vida na Alemanha Oriental, cujo produto final foi a elaboração de um questionário usado para uma entrevista com moradores da antiga Alemanha comunista, a *DDR (Deutsche Demokratische Republik)*, e a confecção de um mural com informações consideradas relevantes para o público geral na universidade.

Durante os primeiros módulos da sequência didática proposta, procuramos contextualizar o tema, ativando os conhecimentos prévio e de mundo dos alunos e incentivando a pesquisa sobre fatos e informações que pudéssemos compartilhar em sala de aula. Para aprofundar nossa discussão, sugeri que entrevistássemos um casal<sup>9</sup> que viveu na Alemanha Oriental, questionando-o sobre suas experiências, perspectivas e pontos de vista.

As perguntas foram elaboradas em pequenos grupos, enviadas aos entrevistados que nos responderam rapidamente. As respostas foram lidas e comentadas em sala. A publicação de nossa pesquisa foi efetivada por meio da montagem do mural com fotos, depoimentos dos entrevistados e informações resultantes de nossa pesquisa.

---

9 Através do contato com estagiários alemães no Instituto Goethe, conheci a família Fischer que vive na região de Leipzig e que contribuiu prontamente para a realização desse projeto. Segundo depoimento dos entrevistados alemães, a narrativa sobre os fatos da época representou um momento único de reflexão sobre suas histórias naquele contexto sócio-histórico. Pela minha experiência, ao envolver pessoas e suas histórias reais, dispomos de uma rica fonte de informações e de recursos para o desenvolvimento de projetos durante as aulas de LE no Brasil. Além disso, o intercâmbio de histórias de vida enriquece não somente o processo de aprendizagem da língua, como também o encontro com o outro e consigo mesmo.

Durante a elaboração da entrevista, percebi o quão informados os alunos estavam. Algumas das questões elaboradas partiram da necessidade de saber mais sobre a época e sobre como as pessoas vivenciaram aquele momento. Apenas para ilustrar o trabalho realizado, foram levantadas questões como: *Wie hat man eine Stelle als Beamter in der DDR bekommen? Wie waren die Beziehungen mit den Menschen auf der anderen Seite (BRD)? Haben Sie jemanden von der Stasi kennengelernt? Wie haben Sie über die Weltgeschichte in der Schule gelernt? Als die Mauer gebaut wurde, wurde Ihre Familie geteilt?*<sup>10</sup>

O produto de um trabalho elaborado em conjunto contribui não somente para a aprendizagem da língua, mas também para despertar no aluno a curiosidade, o desejo de aprender para a vida. Além de prepará-los para as situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos para melhorar a escrita e a fala, os alunos precisam também ser ouvidos. Espaços para que possam trazer seus questionamentos precisam ser cedidos. Esse contato com a vida lá fora é exigência do nosso tempo. Não vivemos numa redoma de vidro nas esferas educacionais.

Interessante é observar as atitudes e iniciativas dos próprios alunos que, em virtude dessa abertura, convidaram turistas ou intercambistas alemães e austríacos para visitarem nossa aula em outras oportunidades e para serem entrevistados pelos colegas. Nessa troca, conhecemos ainda como o outro vivencia e percebe nosso tempo e lugar e temos a oportunidade de nos comunicarmos na língua alvo, interagindo com os demais. Nas duas esferas de ensino em questão, tais momentos foram sempre bem aproveitados, enriquecendo o trabalho, permitindo o desenvolvimento de projetos e a apresentação de novos temas de acordo com os objetivos da sequência e das características do gênero trabalhado.

---

10 Como se conseguia um cargo como funcionário público na Alemanha Oriental? Como eram as relações com as pessoas do outro lado (da Alemanha Ocidental)? Vocês conheceram alguém da Stasi? Como vocês estudavam sobre a história mundial na escola? Quando o muro foi construído, a família de vocês foi separada?



Outras estratégias a destacar referem-se às dinâmicas e atividades lúdicas. Oferecer diferentes tipos de atividades que considerem os diferentes estilos de aprendizagem e as diferenças individuais é consenso na área de ensino de línguas. No caso do Instituto Goethe, em especial, os jogos e dinâmicas, por exemplo, eram elementos fundamentais para o desenvolvimento da aula. Uma aula simplesmente expositiva e sem movimento não poderia acontecer. Em algum momento, os alunos levantavam, realizavam tarefas, trocavam informações, interagiam em movimento. Para realizar esse tipo de atividade encontrei certa resistência por parte de alguns alunos na universidade e problemas com o espaço em salas numerosas. Parece-me que, para alguns alunos, dinâmicas que implicam movimento são consideradas inadequadas para o meio acadêmico.

Apesar da resistência inicial, incentivei atividades como o “caçador de autógrafos” (*Autogrammjäger*) ou o “bingo dialógico” (*Gesprächsbingo*) e a troca alternada de informações por meio de entrevista (*Wechselspiel*), propostas para incentivá-los a interagir com o outro e a levantar-se do seu lugar cômodo<sup>11</sup>. O bingo dialógico, por exemplo, visa à busca de pessoas que se encaixem nas questões levantadas, como a seguir:

Finde eine Person, die folgende Aktivitäten macht:			
Gehst du gern ins Theater?	Warst du schon mal auf einem Heavy Metal- Konzert?	Magst du deutsche Filme?	Spielst du zwei Instrumente?
Gehst du ins Kino?	Interessierst du dich für Telenovelas?	Liebst du Mozart?	Siehst du gern Zeichentrickfilm?

11 Muitas atividades como essas têm suas origens na abordagem comunicativa. Nesse sentido, compartilhamos as ideias de Abrahão (2015, p. 36): “A abordagem comunicativa foi, a meu ver, um primeiro movimento pós-método, já que se afastou do método enquanto conjunto de procedimentos, técnicas e estratégias pré-estabelecidas a serem aplicadas em toda e qualquer situação de aprendizagem, sem considerar o aprendiz e o contexto [...]” Além disso, os preceitos do pós-método não impõem fronteiras entre abordagens. Ao contrário, diferentes recursos, métodos e técnicas podem ser usados de acordo com a necessidade local e o objetivo proposto.

Magst du moderne Kunst?	Hast du Goethe gelesen?	Interessierst du dich für Literatur?	Gehst du gern ins Museum?
Hörst du gern Opern?	Isst du gern gut?	Bleibst du gern zu Hause?	Liest du Comics?

Quadro 1 – Gesprächsbingo; fonte: Baseado em workshops e oficinas organizadas pelo Goethe-Institut.

Enfim, durante o processo de produção, é interessante variar os modos de trabalho, relacionando as habilidades, diversificando e possibilitando ao aluno ter acesso aos instrumentos de que necessita por diferentes vias (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 89). Movimentar-se para desenvolver diferentes habilidades também faz parte desse processo.

No decorrer desta seção, apresentei a experiência realizada com o objetivo de dialogar com outras perspectivas. Nada é completo e exaustivo. Diante do trabalho com os futuros profissionais da área de Letras-Alemão, julgo imprescindível dialogar. É preciso incentivar a troca de ideias e informações, oferecer *sites*, material de apoio e dicas, mas também debater sobre o caminho trilhado. Dessa forma, a troca de experiências e estratégias que me foram úteis podem ser um estímulo ou um primeiro *input* para outros ao desenvolver suas microestratégias em seus contextos locais.

Assim somos nós, entrelaçados “pelos discursos de outrem em uma interação viva e tensa” (BAKHTIN, 2002, p.88). Sobre essa troca, apresento um breve parecer nas considerações finais a seguir.

## 5. Algumas perspectivas para o ensino de alemão a futuros docentes

A experiência de ministrar as disciplinas de língua alemã na universidade foi desafiadora e gratificante. Sou grata pela oportunidade e pelo engajamento dos alunos de 2016/2017 que participaram ativamente das atividades propostas, apresentando questionamentos, refletindo junto comigo sobre as decisões pedagógicas, levando-me a rever posições e a obser-

var os reflexos das escolhas metodológicas durante o processo de aprendizagem em permanente experimentação.

Nesse processo, foram apresentadas algumas formas de ação oriundas de minha prática nas escolas de línguas, em especial no Instituto Goethe, aplicadas ao universo acadêmico. Durante a experiência realizada, buscou-se a participação ativa do profissional em formação no desenvolvimento das aulas de LE, não somente como aprendiz da língua. A reflexão crítica sobre o andamento das aulas de língua alemã e sobre os propósitos das atividades realizadas esteve sempre presente em nossas discussões.

Como formadores de futuros professores, é preciso dar espaço para que o licenciando estabeleça um diálogo crítico, bem como propiciar momentos de reflexão sobre os saberes instáveis, sobre as diversas leituras e discursos que nos apresentam, incentivando o levantamento de questões pedagógicas pelos próprios alunos após a prática, tais como “em que medida as atividades realizadas podem contribuir para o alcance dos objetivos?” ou “qual o propósito da realização de projetos e seqüências didáticas para a formação do professor?”.

A troca de ideias sobre as estratégias entre professor e profissional em formação permitiu que os aprendizes percebessem as razões pelas quais realizaram a atividade ou o projeto específico e que enxergassem o aprendizado como um processo contínuo, sem um fim e nada linear. Como peça-chave desse processo, os alunos assumem uma parcela de responsabilidade pelo seu desempenho, gerando autonomia.

Além disso, os processos e módulos de atividades foram reconhecidos dentro de um conjunto maior, envolvendo prática social. E apesar de não nos restringirmos a aspectos formais e estruturais, houve espaço também para a sistematização e para a correção dialogada. Evidentemente, como futuro professor, o estudante precisa conhecer a língua em suas peculiaridades, seus fenômenos sintáticos, semânticos e formais. Sobre essa questão também realizamos debates durante as aulas e concluímos que o grau de detalhamento vai depender do público alvo e dos objetivos do curso.

De fato, as estratégias apresentadas funcionaram em ambos os contextos com suas devidas adaptações, como, por exemplo, tendo em vista contribuições pessoais, o tempo e recursos disponíveis, o trabalho em equi-

pe, etc. No contexto universitário, além da aprendizagem da língua propriamente dita, pode-se dizer que as próprias estratégias de ensino também foram objeto de estudo e análise.

Por fim, como perspectivas para o ensino de alemão em contexto acadêmico, com base em todo trajeto exposto, aponto para a necessidade de:

- Envolver o estudante em formação na elaboração e reflexão pedagógica das aulas de língua alemã;
- Criar necessidades comunicativas, contextos de produção que permitam a apropriação dos instrumentos necessários para o alcance dos objetivos;
- Estimular a criatividade local, produzindo sequências didáticas que foquem em seu desenvolvimento;
- Perceber a aprendizagem como contínua para todos os envolvidos;
- Investigar suas próprias ações e compartilhar experiências;
- Encarar sujeitos e momentos singulares em processo de negociação;
- Promover o processo de aprendizado ativo e dialógico, permitindo refletir sobre as vozes sociais e suas fontes e valorizando a pluralidade de vozes em diálogo.

Permitindo a prática dialógica, contribuimos para a construção conjunta de conhecimento no contexto local. Para promover essa troca, considero o debate sobre o agir docente como indispensável ao longo do curso de graduação. Posso afirmar que o *feedback* recebido e o trabalho colaborativo, sem dúvida, encorajaram-me a refletir em conjunto.

Além disso, considero de suma importância a troca de experiências entre as esferas de ensino escolar e acadêmico em processo colaborativo e reflexivo. Diante dos saberes e discursos infinitos, somos impulsionados a refletir criticamente sobre nossa prática e a origem dos nossos conhecimentos. Sem separar categoricamente as esferas de ensino, mas unindo forças.

## Referências bibliográficas

ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. Algumas Reflexões sobre a Abordagem Comunicativa, o Pós-Método e a Prática Docente. *Entrelínguas. Ensino e Aprendizagem de línguas Estrangeiras Modernas*, v. 1, p. 25-41, 2015. Disponível em <<http://seer.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8051>> (Acesso em: 05.09.2017).

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e estética* (A teoria do romance). São Paulo: Hucitec, 2002.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BOHN, Hilário. I. Maneiras inovadoras de ensinar e aprender: a necessidade de des(re) construção de conceitos. In: LEFFA, Vilson (org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas, RS: Educat, v. 1, 2001, p. 115-124.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, Vilson (org.). *O professor de línguas: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001, p. 23-44.

CORACINI, Maria José. A abordagem reflexiva na formação de professores de Línguas In: CORACINI, Maria José; BERTOLDO, Ernesto Sergio (org.). *O desejo da teoria e a contingência da prática*. Campinas: Mercado de Letras, 2003a, p. 305-325.

\_\_\_\_\_. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, Maria José (org.). *Identidade e discurso*. 1.ed. Campinas e Chapecó: Editora da UNICAMP - Editora ARGOS, 2003b, p. 139-160.

DEUTSCHE WELLE. Cronologia da crise migratória na Alemanha. Disponível em <<http://www.dw.com/pt-br/cronologia-da-crise-migrat%C3%B3ria-na-alemanha/a-19516836>> (Acesso em: 05.09.2017).

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de; VIEIRA, Paula Fransseti de Moraes Danta. A correção dialogada entre professora e alunos: os benefícios dessa ferramenta colaborativa no processo de revisão de textos escritos em inglês. In: TOMITCH, Leda Maria Braga; HEBERLE, Viviane Maria (org.). *Perspectivas atuais de aprendizagem e ensino de línguas*. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC. 2017, p. 153-200.

FOGAÇA, Francisco Carlos. Uma tarde reflexiva com bolinhos de chuva. In: CALVO, Luciana Cabrini Simões et al. (org.). *Reflexões sobre ensino de línguas e formação de professores no Brasil*. 1.ed. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 121-152.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

GIMENEZ, Telma. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: Contribuições da lingüística aplicada. In: FREIRE, Maximiliana M.; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. *Lingüística aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: Pontes Editores, 2005, p. 183-201.

GOETHE-INSTITUT. Disponível em <<https://www.goethe.de/ins/br/pt/ueb/auf.html>> (Acesso em: 05.09.2017).

GOETHE-INSTITUT. *Sprache, Kultur, Deutschland*. München: WECKERIE, 2011.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Letramento Crítico: complexidade e relativismo em discurso. In: CALVO, Luciana Cabrini Simões et al. (org.). *Reflexões sobre ensino de línguas e formação de professores no Brasil*. 1.ed Campinas: Pontes Editores, 2013, v. 1, p. 351-371.

KADRI, Michelle Salles El; ORTENZI, Denise Ismênia Bossa Grassano; SILVA, Kleber Aparecido da (org.). *Reflexões sobre ensino de línguas e formação de professores no Brasil: uma homenagem à professora Telma Gimenez*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 121-152.

KATHE, Steffen. *Kulturpolitik* um jeden Preis. Die Geschichte des Goethe-Instituts von 1951 bis 1990. München: Meidenbauer, 2005.

KUMARAVADIVELU, B. *TESOL Methods: Changing Tracks, Challenging Trends*. *TESOL Quarterly*, v. 40, n. 1, p. 10–25, 2006.

\_\_\_\_\_. A postmethod perspective on English language teaching. In: *World Englishes*, v. 22, p. 539–550, 2003.

\_\_\_\_\_. Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, v. 35, p. 537-60, 2001.

\_\_\_\_\_. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second-Foreign Language Teaching. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.

LEFFA, Vilson. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012. Disponível em <<https://www.researchgate.net/publication/276548025>> (Acesso em: 05.09.2017).

MELLO, Heliana. Formação cidadã: a produção do conhecimento via parceria universidade-escola. In: GIMENEZ, Telma; MONTEIRO, Maria Cristina De Góes (org.). *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Campinas: Pontes. 2010, p. 93-108.

NUNES, Elaine Roschel; LORKE, Franziska. O problema da adequação dos parâmetros do Quadro Comum Europeu de Referências e “a necessidade de emergir como os outros de nós mesmos”. *Revista X, América do Norte*, 2, abr. 2011 Disponível em <<http://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/22892>> (Acesso em: 24.01.2018).

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e col. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Helena Rodrigues Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

# Historiografia de estudos brasileiros sobre o ensino-aprendizagem de alemão como língua estrangeira

*Dörthe Uphoff*

*Fabiana Reis de Araújo*

## 1. Introdução

O presente artigo tem por objetivo apresentar um projeto de pesquisa desenvolvido na Universidade de São Paulo desde 2015, com o apoio do Programa Unificado de Bolsas (PUB)<sup>1</sup>. O projeto visa investigar os caminhos trilhados nos estudos sobre o ensino-aprendizagem de alemão como língua estrangeira (ALE) no Brasil desde a década de 1980, por meio de um extenso levantamento bibliográfico em anais de congressos, revistas acadêmicas, entre outras fontes.

Como é sabido, o ensino de alemão possui longa tradição no país. Desde o início da imigração alemã<sup>2</sup>, datado oficialmente em 1824, com a colônia de São Leopoldo (RS), a manutenção da língua e sua transmissão às novas gerações foram uma prioridade para os migrantes alemães. Dessa forma, desenvolveram-se escolas comunitárias em zonas rurais do sul do

---

1 Trata-se dos projetos nº 738 e 1157 do PUB, intitulados “Construção de uma bibliografia de pesquisas brasileiras desenvolvidas na área de alemão como língua estrangeira (ALE) desde 1980” (cf. UPHOFF, 2015, 2016). Os projetos contaram com um total de três bolsistas de graduação, entre elas Fabiana Reis de Araújo, coautora deste artigo.

2 Entende-se aqui “alemão” como uma denominação ampla, compreendendo o conjunto de migrantes que tinha uma variante do idioma alemão como primeira língua.

Brasil, além de colégios alemães em centros urbanos, até sua interrupção forçada pela política de nacionalização do governo Vargas em 1938.

A área de ALE, como se costuma ressaltar (cf. FANDRYCH et al., 2010, p. 1), é “uma criança da prática” (“ein Kind der Praxis”) e sua investigação acadêmica constitui um desenvolvimento relativamente recente. Nas universidades alemãs, a primeira cátedra especificamente voltada aos estudos de ALE foi inaugurada em 1969, na Universidade de Leipzig, pelo famoso professor e pesquisador Gerhard Helbig. Seguiram-se algumas décadas de intenso debate sobre a autonomia dessa área em relação aos estudos germanísticos, que culminou com a separação em dois cursos universitários independentes: de um lado, a Germanística, com seu foco nos estudos literários e linguísticos, cuja transposição didática se concentra no ensino de alemão como primeira língua, e, de outro, o ALE (“Deutsch als Fremdsprache” – DaF), que adota uma “perspectiva de fora” (“Außen-” ou “Fremdperspektive” [cf. FANDRYCH et al. 2010]), ao investigar as múltiplas dimensões do ensino-aprendizagem do alemão como língua estrangeira.

Mais recentemente, procurou-se diferenciar ainda uma terceira perspectiva – o Alemão como Segunda Língua (“Deutsch als Zweitsprache” – DaZ) –, na qual são investigados os desafios da apropriação do alemão quando o aprendiz vive em uma comunidade onde se fala o idioma regularmente.<sup>3</sup> A tendência atual, contudo, é reforçar os pontos em comum entre os dois últimos enfoques e utilizar o acrônimo “DaF/DaZ” (“Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache”) de forma combinada.

Na história brasileira, é possível identificar épocas em que o idioma alemão foi falado e ensinado como língua materna, segunda língua ou língua estrangeira (cf. UPHOFF, 2011). Hoje, predomina claramente seu status como língua estrangeira e a grande maioria dos cursos universitários de Letras-Alemão não exige conhecimentos prévios do idioma. Em sua estrutura curricular, esses cursos mantêm, frequentemente, a orientação clássica dos estudos literários – característica da Germanística tradicional

---

3 Cf. Uphoff (2013) para mais detalhes sobre o desenvolvimento da área de ALE.



dos países de língua alemã –, mas combinam esse enfoque com uma “perspectiva de fora”, que marca as habilitações específicas em ALE na Europa.

No que diz respeito à pós-graduação, existe, desde 1971, na Universidade de São Paulo, o programa de Língua e Literatura Alemã. Grande parte das dissertações e teses defendidas até hoje investiga questões literárias, mas desde o final da década de 1980 encontramos também, esporadicamente, pesquisas relativas ao ensino-aprendizagem do ALE. Assim, a primeira dissertação de mestrado com enfoque didático foi elaborada por João Alfredo Dal Bello, em 1987, intitulando-se “Verbos funcionais: uma contribuição para o ensino de alemão a falantes de português” (DAL BELLO, 1987). Sete anos mais tarde, Marilene Santana dos Santos Garcia concluiu a segunda pesquisa na área de ALE, com sua tese de doutorado “Reflexão sobre a comunicação à luz da análise de livros didáticos para o ensino de alemão como língua estrangeira para iniciantes” (GARCIA, 1994). Seguiram-se, até o final de 2017, mais 22 dissertações de mestrado e 5 teses de doutorado com foco no ALE, em um universo de 142 mestrados e 70 doutorados defendidos no programa de pós-graduação em Língua e Literatura Alemã desde 1987, segundo levantamento realizado no sistema Janus, plataforma eletrônica da pós-graduação na USP (cf. <<https://uspdigital.usp.br/janus/>>).

No entanto, dado seu caráter restrito, são poucas as possibilidades de realizar estudos de pós-graduação especificamente voltados para a área da Germanística e do ALE no Brasil. Dessa forma, muitos trabalhos de pesquisa são desenvolvidos em outros âmbitos acadêmicos, como, por exemplo, em programas mais amplos de Letras, Linguística Aplicada ou Educação. Essa situação dificulta a disseminação dos trabalhos e muitas pesquisas, até hoje, não chegam a ser conhecidas por um público maior. De acordo com uma avaliação de Monteiro, de 2012, a disciplina acadêmica de ALE ainda “está engatinhando no Brasil” (2012, p. 221), faltando até mesmo uma discussão interna sobre os fundamentos conceituais que delimitam a área. A fundação da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos (ABEG), em 2013, deu um passo importante em direção à integração dos pesquisadores, mas tornou evidente também a necessidade de um banco de dados unificado sobre estudos realizados na área de ALE no

Brasil. Na tentativa de preencher essa lacuna, foram definidos os seguintes objetivos para o projeto aqui apresentado (cf. UPHOFF, 2015):

- Retraçar a evolução histórica do ALE enquanto campo de pesquisa no Brasil;
- Mapear os principais espaços acadêmicos em que a pesquisa foi realizada nos últimos trinta anos;
- Identificar os principais temas ligados ao ensino-aprendizagem de alemão que foram investigados no Brasil desde a década de 1980;
- Elaborar uma bibliografia extensa e estruturada dos estudos desenvolvidos na área de ALE nesse período;
- Contribuir para a preservação da memória de instituições importantes que têm fomentado atividades de pesquisas na área de ALE no Brasil.

O ano de 1980 foi escolhido como ponto inicial da pesquisa uma vez que, naquela década, vários acontecimentos convergiram para um fortalecimento da área de ALE no país, após um longo período de dificuldades, originadas pela proibição do idioma alemão durante o Estado Novo. Assim, datam da década de 1980 importantes iniciativas de reintrodução da língua no ensino básico em diversos estados, sobretudo no sul do Brasil (cf. UPHOFF, 2011). Além disso, em 1985, foi fundada a Associação Brasileira de Associações de Professores de Alemão (ABraPA), cujo primeiro congresso nacional foi realizado em 1989, na Universidade de São Paulo. Ademais, vale lembrar que os anos de 1980 foram marcados pela difusão do ensino comunicativo ao redor do mundo, um movimento que certamente impulsionou também a pesquisa científica acerca do ensino-aprendizagem do ALE.

Na próxima seção, gostaríamos de discutir os procedimentos metodológicos adotados para a realização do projeto. Em seguida, apresentaremos alguns resultados gerais alcançados até o momento. Finalmente, na parte mais ampla deste artigo, nosso objetivo é fazer uma análise mais pormenorizada de um recorte de 43 títulos encontrados que focalizam

aspectos curriculares do ensino de alemão nos cursos de Letras no Brasil. Queremos, dessa maneira, dar uma pequena amostra das possibilidades que o *corpus* de aproximadamente mil referências bibliográficas coletadas abre para futuras investigações. Consideramos relevante o recorte escolhido pela necessidade de discutir melhor as especificidades do ensino de alemão nesse contexto, como será argumentado mais à frente.

## 2. Metodologia

As principais atividades do projeto até o momento giraram em torno da pesquisa e catalogação bibliográfica. Foram consultados anais de diversos eventos acadêmicos que ocorrem de forma regular, como os congressos da ABraPA, da ALEG (Associação Latino-americana de Estudos Germanísticos), ABEG, ALAB (Associação de Linguística Aplicada do Brasil), além de revistas acadêmicas como a *Pandaemonium Germanicum*, revistas para professores de alemão, como a *Projekt* e a *DaF-Brücke*, bancos de dissertações e teses<sup>4</sup> e também os currículos Lattes dos professores que atuavam nos 17 cursos de Letras-Alemão no Brasil, em 2016, segundo consulta realizada nos *sites* das universidades. Vale ressaltar que muitas fontes mais antigas se encontram hoje em situação de difícil acesso, pois datam de uma época anterior à internet. Da mesma forma, também os primeiros anais publicados *online*, com frequência, hoje não se encontram mais disponíveis porque seus sítios eletrônicos foram desativados. Por isso, o *corpus* coletado ainda apresenta diversas lacunas.

Foram contemplados textos que tivessem pelo menos três páginas – tamanho que corresponde a um resumo expandido – e o material recolhido foi digitalizado e armazenado em uma plataforma *moodle*. Para as referências bibliográficas foi elaborado um extenso conjunto de 73 palavras-chave divididas em 12 categorias, reproduzido no final deste

---

4 Usou-se o termo “alemã” como palavra de busca inicial, com posterior triagem dos trabalhos a partir de seus resumos.

artigo.<sup>5</sup> Além disso, as referências também foram classificadas de acordo com seu modo de publicação (artigo de revista acadêmica, artigo de revista de professor de alemão, artigo em anais, capítulo de livro, dissertações e teses). Finalmente, todas as referências foram inseridas em um programa de gestão bibliográfica.

### 3. Dados gerais do *corpus*

Até o final de 2017, foram catalogadas 1.010 referências, conforme pode ser visto na Tabela 1:

	Artigos em Revistas		Artigos em Anais de Congresso	Capítulos de Livros	Mestrado e Doutorado		TOTAL
	<i>Projekt e DaF-Brücke</i>	Acadêmicas			M	D	
Anos 1980	21	10	1	1	4	-	37
Anos 1990	54	30	<b>93</b>	4	10	1	192
Anos 2000	75	63	<b>200</b>	31	18	5	392
A partir de 2010	52	45	136	127	26	3	389

Tabela 1: *Corpus* geral no final de 2017, dividido por década e forma de publicação

Como se pode ver na Tabela 1, o número de publicações aumentou muito ao longo do tempo: se, para os anos de 1980, puderam ser registrados apenas 37 títulos no total, na atual década, a soma já chega a 389. Alguns números, destacados em negrito na tabela, chamam especial atenção. Assim sendo, nota-se a importância de anais de congressos como local de publicação de estudos sobre o ALE, principalmente nas décadas de 1990 e 2000, quando artigos nesse meio concentram aproximadamente a metade dos trabalhos publicados no total.

5 As categorias e palavras-chave foram inicialmente inspiradas nas seções da obra de Krumm et al. (2010), “Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch”, mas sofreram diversas alterações ao longo da classificação do corpus. A listagem reproduzida no anexo representa o sistema de palavras-chave no final de 2017.

A década de 2010, por sua vez, parece especialmente marcada pelas coletâneas de artigos em livros, além do aumento significativo de dissertações de mestrado. Como a década ainda não terminou, espera-se que outras pesquisas de pós-graduação ainda possam entrar na estatística. É interessante observar também a evolução dos números dos artigos em revistas. Nas primeiras décadas examinadas, prevalecem claramente as publicações nas revistas voltadas a professores de alemão, *Projekt* e *DaF-Brücke*. Esse quadro muda a partir dos anos 2000, quando se registra um aumento expressivo de artigos em revistas acadêmicas, que apresentam políticas editoriais específicas. Esses números indicam uma crescente preocupação em realizar estudos científicos na área de ALE, para além da divulgação de experiências práticas de ensino.

No que diz respeito aos temas abordados nas referências bibliográficas compiladas, vale dar uma olhada nas cinco palavras-chave que reúnem o maior número de publicações desde 1980:

	Inter-culturalidade	Pluri-linguismo	Formação inicial de professores	Literatura	Política linguística no Brasil
Anos 1980	3	6	-	3	10
Anos 1990	16	13	9	14	11
Anos 2000	60	31	26	36	31
A partir de 2010	39	42	54	36	34
TOTAL	118	92	89	89	86

Tabela 2: As cinco palavras-chave com o maior número de publicações, divididas por década

Observa-se na Tabela 2 que os tópicos mais frequentes no *corpus* são interculturalidade, plurilinguismo, formação inicial de professores, literatura e questões políticas do ensino de ALE no Brasil. Se, nos anos 2000, aspectos interculturais do ensino de ALE atraíram a maior atenção dos estudiosos, na atual década, percebe-se um aumento expressivo de trabalhos que tratam da licenciatura enquanto etapa inicial da formação do professor

de alemão. Além disso, cresceu também o número de pesquisas que versam sobre o impacto de outras línguas no ensino-aprendizagem do idioma. Nesses trabalhos, enfoca-se, por exemplo, a influência que o contato com uma variante do alemão como o *Hunsrückisch*, presente ainda em muitas regiões de imigração alemã, exerce sobre a aprendizagem do *Hochdeutsch* (cf., p.ex., SPINASSÉ, 2014). Ademais, investiga-se também o papel que o inglês, geralmente a primeira língua estrangeira estudada no país, desempenha no sentido de facilitar ou dificultar a aprendizagem do alemão, devido a suas semelhanças tipológicas (cf., p. ex., SANTOS, 2012).<sup>6</sup>

Essa pequena análise quantitativa ilustra as potencialidades que o *corpus* da pesquisa oferece. Assim, a listagem dos cinco temas mais frequentes revela características marcantes dos estudos sobre o ensino de alemão no Brasil. A complexa história do idioma no país – enquanto língua de imigração – se reflete, por exemplo, na grande quantidade de trabalhos concernentes a questões políticas do ensino de alemão e também na persistência de se realizar estudos sobre plurilinguismo.

Por outro lado, o interesse por trabalhos relativos a aspectos interculturais e literários do ALE revela o caráter híbrido dos estudos germanísticos no Brasil, que, conforme mencionamos anteriormente, combinam elementos da Germanística tradicional – perceptíveis no foco na literatura – com uma “perspectiva de fora”, através da qual são investigados aspectos de interculturalidade envolvidos no ensino-aprendizagem da língua alemã.

É importante ressaltar que esses primeiros *insights*, proporcionados pelo olhar sobre o *corpus*, requerem uma leitura cuidadosa dos trabalhos para corroborar, ou não, as hipóteses formuladas. O *corpus* recolhido revela-se, desse modo, como uma rica fonte de pesquisas que precisa ser investigada de forma minuciosa, demandando bastante tempo e atenção. Levando isso em consideração, após a coleta das referências bibliográficas, decidimos continuar nossa pesquisa através de recortes temáticos, no intuito de definir alguns *subcorpora* e assim concentrar nossa análise em determinados tópicos específicos. Desse modo, por ocasião do 2º Congresso

---

6 Sobre esse tema, confira também o artigo de Minka Pickbrenner, nesta publicação.

da ABEG, em maio de 2017, apresentamos uma análise sobre os estudos desenvolvidos acerca da formação de professores (cf. ARAÚJO; UPHOFF, 2017). No presente artigo, gostaríamos de aprofundar o exame dos títulos do *corpus* que versam sobre questões curriculares do ensino de alemão nos cursos de Letras no Brasil. Uma versão preliminar dessa análise foi apresentada durante uma mesa redonda sobre a história da Germanística, no 16º Congresso da ALEG, em dezembro de 2017.

#### 4. Estudos sobre questões curriculares do ensino de alemão em cursos de Letras

Para formar o *subcorpus* relativo a aspectos curriculares do ensino de alemão no contexto da habilitação em Letras no Brasil, foram avaliadas todas as referências bibliográficas classificadas pelas palavras-chave “Germanistik”, “Curriculumforschung” e “Lehrerausbildung”. Desse conjunto, considerou-se um total de 43 títulos que apresentam como foco a relação dos estudos germanísticos com o ensino de alemão e a formação inicial de professores.

Como mostra o Gráfico 1, as publicações com esse foco temático aumentaram bastante na atual década, o que indica um crescente interesse entre os pesquisadores sobre as especificidades curriculares do ensino de alemão no âmbito de Letras:

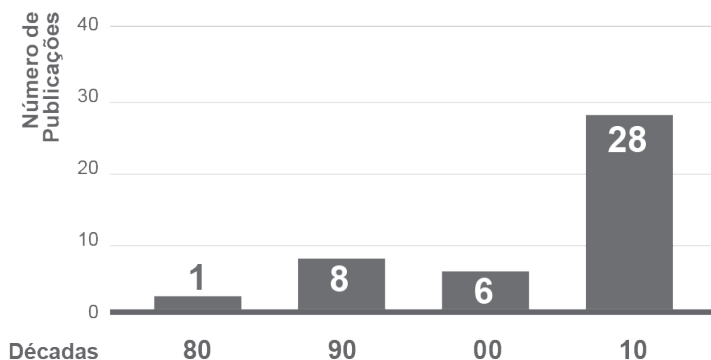


Gráfico 1: Distribuição por década dos estudos sobre questões curriculares do ensino de alemão nos cursos de Letras

Para entender melhor as circunstâncias desse aumento, agrupamos os números de acordo com os locais de publicação (Gráfico 2), além de classificá-los segundo os aspectos curriculares abordados nas publicações (Gráfico 3).

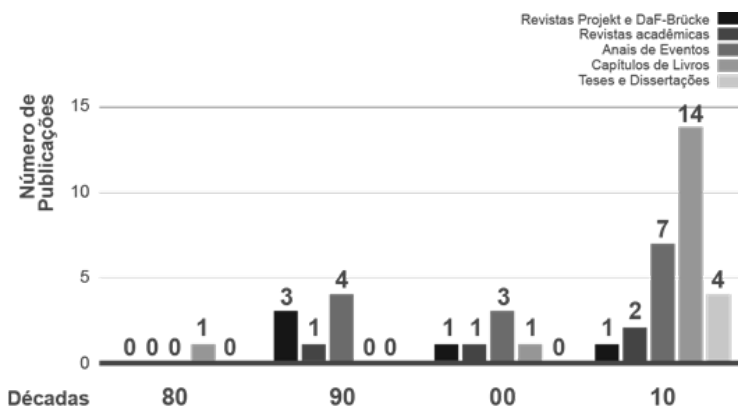


Gráfico 2: Distribuição por locais de publicação dos estudos sobre questões curriculares do ensino de alemão nos cursos de Letras

Nota-se, no Gráfico 2, que o tema é abordado, na atual década, principalmente em capítulos de livros, acompanhando a tendência geral do



aumento de publicações nesse meio (cf., p. ex., os artigos da coletânea de UPHOFF et al., 2017). Além disso, temos também, pela primeira vez, três dissertações de mestrado (CHAVES, 2012; LOBATO, 2017; WINTER DA SILVA, 2017) e uma tese de doutorado (STANKE, 2014) sobre questões curriculares do ensino de alemão na habilitação em Letras. Essa tendência indica que o tema começa a ser percebido como um campo para pesquisas mais amplas, dignas de investigações (empíricas) mais aprofundadas. Por outro lado, ainda se observam poucos trabalhos publicados em revistas acadêmicas (MONTEIRO, 2012; HERZIG et al., 2015), e o número de artigos publicados em revistas de professores (*Projekt e DaF-Brücke*) diminuiu ao longo do tempo.

No que diz respeito aos assuntos abordados nos trabalhos que integram o *subcorpus*, foi possível identificar cinco grupos temáticos, apresentados no Gráfico 3:

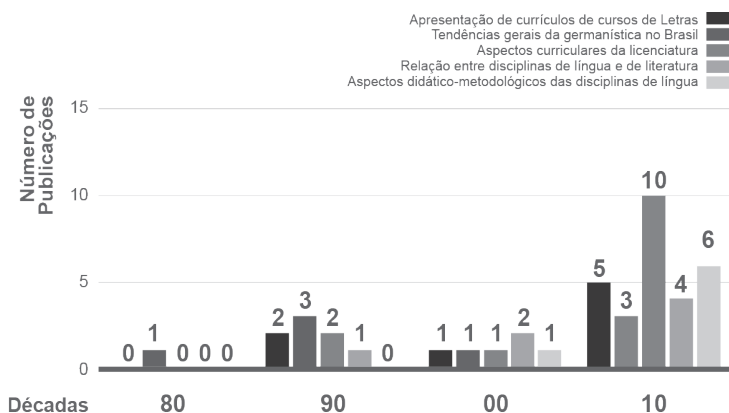


Gráfico 3: Distribuição por grupos temáticos dos estudos sobre questões curriculares do ensino de alemão nos cursos de Letras

Vale ressaltar que cada artigo foi associado a apenas uma das categorias encontradas, apesar de haver sobreposições em alguns casos. Assim, muitos trabalhos incluem uma apresentação geral da estrutura curricular de determinado curso de Letras; no entanto, a categoria “Apresentação de currículos” foi escolhida apenas para aqueles artigos que se concentram

nesse tema, não se aprofundando, além disso, em outro aspecto curricular mais específico.

#### 4.1 Apresentação de currículos

Como mostra o Gráfico 3, localizamos um total de oito trabalhos no *subcorpus* dedicados à apresentação do currículo de Letras-Alemão em uma instituição de ensino superior no Brasil. Chama atenção que cinco desses textos foram publicados na década atual, indicando, com isso, o quanto ainda se sente necessidade, na área da Germanística no Brasil, de divulgar o curso e relatar experiências com determinadas estruturas curriculares. Vários artigos nesse grupo apresentam os currículos em uma perspectiva histórica, documentando dificuldades que resultaram em mudanças na grade curricular.

Um dos percalços mais comentados é o baixo nível de proficiência em língua alemã que os alunos alcançam ao longo do curso. Glenk e Bataglia (1998), por exemplo, ponderam que medidas tomadas na USP, na década de 1990, como a troca do material didático e a introdução de uma disciplina específica de produção e recepção de textos, não tiveram o efeito desejado e que outras mudanças curriculares se fazem necessárias para melhorar o desempenho dos alunos nas disciplinas de língua. Como fórmula Heise (1994, p. 463), professora da mesma instituição, o fato de que a língua alemã não conste na grade das disciplinas obrigatórias do ensino básico constitui um “problema de difícil solução”, já que dificulta o trabalho adequado com a língua e literatura alemã na universidade, nos moldes esperados pela Germanística tradicional. Essa situação, segundo a autora, leva a um “impasse crucial” (ibid.) que afeta todas as atividades de ensino e aprendizagem na graduação.

#### 4.2 Tendências gerais da Germanística no Brasil

Um segundo conjunto de artigos do *subcorpus* aborda tendências gerais da Germanística no Brasil. Nessa categoria, um dos assuntos mais co-

mentados trata da posição que os cursos de Letras-Alemão devem ocupar frente aos estudos germanísticos desenvolvidos nos países de língua alemã, considerados mais avançados por não terem de dedicar grande parte de seu currículo ao ensino do idioma. Sobre essa questão, Heise e Aron (1994), por exemplo, defendem o seguinte:

Nós, docentes brasileiros de germanística, [...] precisamos desenvolver um campo de pesquisa específico, pois, enquanto representantes de uma outra cultura, nos é possível identificar problemas que os germanistas alemães não conseguem perceber. Por isso, está nas mãos dos germanistas estrangeiros a tarefa de produzir uma contrastividade relevante entre as duas culturas, seja na área da língua, seja na área da literatura. (HEISE; ARON, 1994, p. 14, tradução nossa)<sup>7</sup>

Em outra publicação, Aron (1995, p. 13) reforça a importância do enfoque intercultural para os estudos germanísticos no Brasil, cuja abordagem se caracteriza, segundo a autora,

[...] pela capacidade de análise de uma realidade diferente, a da cultura de chegada, estranha à nossa, à da cultura de partida, utilizando-se de dados inerentes à nossa própria realidade, de maneira que seus resultados possam ser comparados com os dados de nosso mundo. (ARON, 1995, p. 13)

Os posicionamentos de Aron e Heise ajudam a entender a motivação e o interesse, por parte da Germanística brasileira, em realizar pesquisas relacionadas a questões de interculturalidade, tema que concentra, como

---

7 No original alemão: “Wir, brasilianische Dozenten der Germanistik, [...] müssen unser spezifisches Forschungsgebiet entwickeln, denn es ist uns als Repräsentanten einer anderen Kultur möglich, Probleme zu erkennen, die die deutschen Germanisten nicht wahrnehmen können. In den Händen der Auslandsgermanisten liegt also die Aufgabe der Herstellung einer relevanten Kontrastivität zwischen den beiden Kulturen, sei es im Bereich der Sprache, sei es im Bereich der Literatur.”

vimos, o maior número de pesquisas sobre o ensino de ALE no Brasil desde 1980.

Ora, é mister observar que as duas autoras, que publicaram suas ponderações na década de 1990, se referem, sobretudo, a pesquisas ligadas aos estudos literários. Trabalhos mais recentes, em contraposição, tendem a salientar também a importância da formação de professores para a habilitação em alemão no Brasil. Chaves (2012, p. 9), por exemplo, lembra que muitos formandos do curso de Letras-Alemão acabam por atuar no ensino da língua e que uma ênfase no currículo em estudos literários não os prepara suficientemente para essa profissão. Voerkerl (2014, p. 121), por sua vez, defende que as pesquisas em ALE são capazes de impulsionar os estudos germanísticos em nível de pós-graduação no país.

#### 4.3 Aspectos curriculares da licenciatura

Conforme observamos na Tabela 2, registra-se um aumento expressivo de pesquisas acerca da formação de professores na atual década. Essa tendência é visível também no Gráfico 3, onde foram tabulados apenas os estudos sobre formação de professores que versam sobre questões curriculares da licenciatura, na interface com o ensino da língua alemã. Nesse aspecto específico, Blume (2011, p. 56) identifica um antigo problema da licenciatura:

A grande carga de aulas de língua [...] tem sido ministrada historicamente como se fosse um curso de língua estrangeira qualquer, não se levando em conta que os alunos estão se preparando justamente para fazerem o mesmo que eles estão vivenciando nessas aulas.

Segundo a autora (ibid.), a tradicional divisão da licenciatura em um bloco de formação geral e um bloco de formação profissionalizante, realizadas por setores diferentes da universidade – Letras e Educação, – dificulta uma visão integrada da habilitação, uma vez que não se aproveita as experiências feitas nas disciplinas de língua para refletir sobre os processos

de ensino-aprendizagem do ALE. Acerca desse problema, tanto Blume (2011) quanto Uphoff (2016b) indagam sobre as possibilidades que a introdução da “Prática como Componente Curricular”, instituída nos cursos de licenciatura a partir da Resolução CNE/CP N° 2, de 19 de fevereiro de 2002, oferece para conciliar melhor a teoria e a prática na formação inicial dos professores de alemão. Esse componente prevê a inserção de elementos pedagógicos em disciplinas da habilitação que estão a cargo dos departamentos de Letras.

Outro aspecto da licenciatura, discutido de forma bastante controversa, diz respeito à carga horária que se deve dedicar a disciplinas de língua no curso da licenciatura. Enquanto Evangelista (2011, *s/p*), por exemplo, defende uma carga maior para fomentar melhor a proficiência linguística dos alunos, Monteiro (2012) lembra que essa carga já costuma ser elevada, prejudicando outras áreas da formação do licenciando, entre elas a reflexão sobre conceitos básicos da didática de línguas como a interculturalidade.

#### 4.4 Relação entre disciplinas de língua e de literatura

No quarto grupo de trabalhos, foram reunidos sete artigos que tratam do ensino da literatura alemã nos cursos de Letras, levando em consideração o baixo nível de proficiência que os alunos costumam adquirir nas disciplinas iniciais de língua. Encontram-se, nessa categoria, artigos que discutem medidas didático-metodológicas para as disciplinas de língua, no intuito de melhor preparar os alunos para o trabalho com textos literários nas disciplinas posteriores de literatura (BARCELLOS, 2015; LOBATO, 2016 e 2017; UPHOFF; DEBIA, 2017), bem como trabalhos que apresentam estratégias didáticas para facilitar o contato com o texto literário em língua original, nas próprias disciplinas de literatura. Assim, Rocha (2007) e Galle (2008) defendem, por exemplo, uma seleção criteriosa dos textos literários a serem trabalhados em sala de aula, para não sobrecarregar os alunos em termos de complexidade linguística e referências culturais desconhecidas.

No que diz respeito à função preparatória das disciplinas de língua, Lobato (2016, 2017) advoga o trabalho com obras de literatura infanto-ju-

venil (cf. também artigo da autora nesta coletânea). Uphoff e Debia (2017) apresentam resultados de uma análise de necessidades realizada na Universidade de São Paulo, acerca da passagem das disciplinas de língua para as de literatura no currículo de Letras-Alemão. Esse estudo confirma a lacuna presente na grade curricular, em termos de proficiência linguística que é alcançada nas disciplinas de língua (nível B1, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas – QECR, cf. CONSELHO DA EUROPA, 2001) e a proficiência que o próprio Quadro estipula para o trabalho com textos literários (no mínimo B2).

Diante dessa situação – que remete ao “impasse crucial” da habilitação em alemão denunciado por Heise (1994, p. 463) –, Uphoff e Debia (2017, p. 187) argumentam a favor de um trabalho mais frequente com textos autênticos e literários nas aulas de língua, mas alertam também para os limites dessa estratégia, defendendo uma conscientização maior dos alunos “para a lacuna que existe entre as duas fases do currículo”.

#### 4.5 Aspectos didático-metodológicos das disciplinas de língua

Finalmente, um último conjunto de sete artigos do *subcorpus* trata de aspectos didático-metodológicos mais amplos do currículo de alemão no curso de Letras, não se referindo especificamente ao trabalho com textos literários. Chama atenção que a maioria desses estudos é muito recente, tendo sido publicados nos últimos quatro anos. Esse dado está em consonância com a afirmação de Blume (2011, p. 56), já referida, de que as aulas de língua no curso de Letras, historicamente, costumam ser ministradas como se fossem um “curso qualquer”.

Parece-nos, desse modo, que a discussão sobre a especificidade do ensino de alemão no âmbito de Letras só agora começa a entrar no escopo da pesquisa acadêmica. Como observam vários autores (cf., p. ex., HERZIG et al., 2015; PEUSCHEL, 2014; SILVEIRA, 2016), o ensino de alemão nos cursos de Letras costuma ser mediado por um livro didático genérico, via de regra importado da Alemanha. Peuschel (2014), no entanto, alerta que

[...] o curso de Germanística fora dos países de língua alemã precisa ser compreendido como aquilo que é – um exame de textos e discursos de expressão alemã que vai muito além do que acontece em cursos de língua comuns, orientados pelos níveis de proficiência do Quadro e dirigidos por livros didáticos padrão.<sup>8</sup> (PEUSCHEL, 2014, p. 40)

Também Herzig et al. (2015, p. 591), em uma análise comparativa de cinco currículos de universidades latino-americanas, apontam para a tensão entre a exigência da padronização, por meio das diretrizes do QECR e dos certificados de língua standardizados, e da necessidade de diferenciação, em função das características sempre particulares de cada contexto institucional de ensino.

Dessa forma, estudos atuais começam a se debruçar sobre as orientações curriculares de projetos pedagógicos de cursos de Letras no país, com o objetivo de elaborar propostas didático-metodológicas para o ensino de alemão nesse âmbito. Para citar um exemplo, Grilli (2017) defende a análise contrastiva entre línguas, em especial o alemão e o inglês, como recurso eficaz para a promoção da consciência linguística (*language awareness*) – uma das demandas do projeto pedagógico de Letras da USP.

## 5. Considerações finais

No presente artigo, apresentamos um projeto de pesquisa desenvolvido na Universidade de São Paulo que visa resgatar a história das pesquisas sobre o ensino-aprendizagem de ALE no Brasil, desde a década de 1980, através da identificação e análise de referências bibliográficas publicadas no Brasil, ou por pesquisadores que atuam no Brasil. Até o momento,

---

8 No original alemão: “[...] ist es notwendig, das Studium der Germanistik außerhalb der deutschsprachigen Länder als das zu begreifen, was es ist – die Auseinandersetzung mit deutschsprachigen Texten und Diskursen weit über das hinaus, was in einfachen, niveaustufenorientierten und von standardisierten Lehrwerken gelenkten Sprachlernkursen geschieht.“

foi possível coletar mais de mil títulos, um número muito maior do que esperado inicialmente.

Os dados mostram que as atividades de pesquisa em torno do ALE estão aumentando no Brasil e que os trabalhos começam a ser publicados em meios mais prestigiados pela comunidade científica da área, como revistas acadêmicas e livros. Ao mesmo tempo, percebe-se também a necessidade de disseminar e valorizar mais os estudos locais, para amenizar a grande dominância da bibliografia produzida na Alemanha, que ainda caracteriza a pesquisa na área.

Para ilustrar as possibilidades do *corpus* recolhido, analisou-se um pequeno recorte de 43 títulos que tratam de questões curriculares do ensino de alemão no curso de Letras. Verificou-se, por exemplo, que muitas das pesquisas sobre esse tema apresentam como um problema a pouca proficiência em língua alemã alcançada pelos alunos, que iniciam a habilitação com muito pouco ou nenhum conhecimento prévio do alemão. Esse fato tem um impacto marcante na estrutura curricular, uma vez que parte considerável da carga horária do curso de Letras-Alemão precisa ser dedicada ao ensino do idioma, e, mesmo assim, não se consegue atingir um domínio suficiente da língua para apreciar e assimilar a literatura alemã de forma satisfatória. Essa situação é agravada pelo fato de que as disciplinas de língua, tradicionalmente, costumam ser ministradas como cursos genéricos, e que só muito recentemente se começou a investigar as exigências específicas do ensino de alemão no âmbito da Germanística e da licenciatura em língua alemã.

Espera-se que a crescente colaboração entre docentes e pesquisadores da área, proporcionada pela fundação da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos (ABEG), em 2013, possa levar ao desenvolvimento de uma abordagem didático-metodológica mais apropriada para o contexto. O livro que abriga o presente artigo procura ser um passo nessa direção.



## Referências bibliográficas

ARAÚJO, Fabiana; UPHOFF, Dörthe. Três décadas de pesquisa sobre a formação de professores de alemão no Brasil. In: BLUME, Rosvitha Friesen; EMMEL, Ina; HEIDERMANN, Werner Ludger (org.). *Anais do 2º Congresso da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos*. Florianópolis: ABEG, 2017, p. 275-282. Disponível em <[http://germanistik-brasil.org.br/wp-content/uploads/2017/12/Secao13\\_Com03.pdf](http://germanistik-brasil.org.br/wp-content/uploads/2017/12/Secao13_Com03.pdf)> (Acesso em: 29.01.2018).

ARON, Irene. Língua Identidade. *Projekt*, n. 16, p. 10–15, 1995.

BARCELLOS, Natália Corrêa Porto Fadel. Como a literatura contemporânea poderia ser integrada ao ensino de alemão como língua estrangeira no contexto da Germanística brasileira? In: *Anais do 9º Congresso Brasileiro de Professores de Alemão*. São Leopoldo: Leiria, 2015, s/p.

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: Editora da UFPR, 2011, p. 53-68.

CHAVES, Giovanna Lorena Ribeiro. Aktuelle Ansprüche an die brasilianische Auslandsgermanistik. *Projekt*, n. 50, p. 7–12, 2012a.

\_\_\_\_\_. *Deutsch als Fremdsprache im akademischen Kontext: ein Beitrag im Bereich der Curriculumentwicklung*. 2012b. 111 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e artes, Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2012b.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Asa, 2001.

CNE – Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP Nº 2, de 19 de fevereiro de 2002*. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>> (Acesso em: 23.02.2018).

DAL BELLO, João Alfredo. *Verbos funcionais: uma contribuição para o ensino de alemão a falantes de português*. 1987. 104 f. Dissertação (Mestrado). Departamento de Letras Modernas, FFLCH/USP: São Paulo, 1987.

EVANGELISTA, Maria Cristina Reckziegel Guedes. Die Deutschlehrausbildung an brasilianischen Universitäten: Neue Erkenntnisse? In: *Anais do 8º Congresso Brasileiro de Professores de Alemão*, 2011.

FANDRYCH, Christian et al. Perspektiven und Schwerpunkte des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: KRUMM, Hans-Jürgen et al. (org.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, v. 1. Berlin; New York: de Gruyter, 2010, p. 1-18.

GALLE, Helmut. Kriterien zur Bestimmung von geeigneten Texten im universitären Literaturunterricht. In: *Anais do 6º Congresso Brasileiro de Professores de Alemão*. São Paulo: ABRAPA, 2008, p. 1-13.

GARCIA, Marilene Santana dos Santos. *Reflexão sobre a comunicação à luz da análise de livros didáticos para o ensino de alemão como língua estrangeira para iniciantes*. 1994. 387 f. Tese (Doutorado). Departamento de Letras Modernas, FFLCH/USP: São Paulo, 1994.

GLENK, Eva Maria Ferreira; BATTAGLIA, Maria Helena Voorsluys. Die deutsche Sprache an der USP. In: *Actas del IX Congreso Latinoamericano de Estudios Germanísticos*. Concepción: Editorial Universidad de Concepción, 1998, p. 215-222.

GRILLI, Marina. A abordagem contrastiva no ensino de alemão após inglês e os desafios na graduação em Letras. In: UPHOFF, Dörthe et al. (org.). *O ensino de alemão em contexto universitário: modalidades, desafios e perspectivas*. São Paulo: Humanitas, 2017, p. 145-167.

HEISE, Eloá. Língua e literatura alemã. *Estudos Avançados*, v. 8, n. 22, p. 463-466, 1994.

HEISE, Eloá; ARON, Irene. Auslandsgermanistik am Beispiel der Universität São Paulo. *Projekt*, n. 14, p. 10-14, 1994.

HERZIG, Katharina et al. Zielgruppenorientierung zwischen Standardisierung und Differenzierung: DaF an lateinamerikanischen Hochschulen. *Info DaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache*, v. 45, n. 6, p. 591-627, 2015.

KRUMM, Hans-Jürgen et al. (org.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, v. 1 e 2. Berlin; New York: de Gruyter, 2010.

LOBATO, Elaine Rodrigues Reis. Literatura infantojuvenil em língua alemã e o contexto universitário: possibilidades e benefícios. In: GALLE, Helmut; PEREIRA, Valéria Sabrina (org.). *Anais do 1º Congresso da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos*. São Paulo: ABEG, 2016, p. 267-275. Disponível em <<http://germanistik-brasil.org.br/wp-content/uploads/2016/05/Elaine-R.-Reis-Lobato.pdf>> (Acesso em: 21.02.2018).

\_\_\_\_\_. *Literatura infanto-juvenil no ensino de alemão como língua estrangeira: uma proposta para o contexto universitário*. 2017. 189 f. Dissertação (Mestrado). Departamento de Letras Modernas, FFLCH/USP: São Paulo, 2017.

MONTEIRO, Maria. Aprendizagem intercultural na formação de professores de Alemão como Língua Estrangeira no Brasil. *Pandaemonium Germanicum*, v. 15, n. 20, 2012, p. 212-223.

PEUSCHEL, Kristina. Curriculumentwicklung für spezifische Zwecke - Szenarien für die Sprachausbildung im Germanistikstudium. In: HERZIG, Katharina et al. (org.). *Transformationen: DaF-Didaktik in Lateinamerika. Impulse aus Forschung und Unterrichtspraxis*. Akten des XIV. Lateinamerikanischen Germanistenkongresses. Tübingen: Stauffenberg, 2014, p. 31-42.

ROCHA, Marcos F. Campos da. Literatura alemã em classe: novas perspectivas. *Projekt*, n. 45, p. 46-52, 2007.

SANTOS, Gabriel Caesar Antunes dos. *Deutsch als Fremdsprache nach Englisch in Brasilien*. 2012. 101 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2012.

SILVEIRA, Raphael da. O livro didático nas aulas de alemão como língua estrangeira na universidade: reflexões a partir de uma sondagem. In: GALLE, Helmut; PEREIRA, Valéria Sabrina (org.). *Anais do 1º Congresso da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos*. São Paulo: ABEG, 2016, p. 285-293.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Dialekt im Deutschunterricht? Für eine Didaktik der Mehrsprachigkeit in Brasilien. *Fremdsprache Deutsch*, n. 50, p. 25-29, 2014.

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

UPHOFF, Dörthe. Uma pequena história do ensino de alemão no Brasil. In: Bohunovsky, Ruth. *Ensinar alemão no Brasil: contextos e conteúdos*. Curitiba: Editora da UFPR, 2011, p. 13-30.

\_\_\_\_\_. A área de alemão como língua estrangeira: desenvolvimento histórico e desafios atuais. *Pandaemonium Germanicum*, v. 16, n. 22, p. 219-241, 2013.

\_\_\_\_\_. *Construção de uma bibliografia de pesquisas desenvolvidas na área de alemão como língua estrangeira (ALE) desde 1980*. Projeto nº 738 do Programa Unificado de Bolsas da USP. São Paulo, 2015, documento não-publicado.

\_\_\_\_\_. *Construção de uma bibliografia de pesquisas desenvolvidas na área de alemão como língua estrangeira (ALE) desde 1980 – Fase 2: Análise de dados*. Projeto nº 1157 do Programa Unificado de Bolsas da USP. São Paulo, 2016a, documento não-publicado.

\_\_\_\_\_. Prática como componente curricular nas disciplinas de língua na habilitação de Letras/Alemão: alguma novidade? In: GALLE, Helmut; PEREIRA, Valéria Sabrina (org.). *Anais do 1º Congresso da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos*. São Paulo: ABEG, 2016b, p. 294-301. Disponível em: <<http://germanistik-brasil.org.br/wp-content/uploads/2016/05/D%C3%B6rthe-Uphoff.pdf>> (Acesso em: 21.02.2018).

UPHOFF, Dörthe; DEBIA, Deise Tott. O papel do ensino de língua e a passagem para as disciplinas de literatura no curso de Letras-Alemão da USP: considerações a partir de uma análise de necessidades. In: UPHOFF, Dörthe et al. (org.). *O ensino de alemão em contexto universitário: modalidades, desafios e perspectivas*. São Paulo: Humanitas, 2017, p. 169-190.

UPHOFF, Dörthe et al. (org.). *O ensino de alemão em contexto universitário: modalidades, desafios e perspectivas*. São Paulo: Humanitas, 2017.

VOERKEL, Paul. Perspektiven der Deutschlehrerausbildung in der brasilianischen Germanistik. In: DAAD - Deutscher Akademischer Austauschdienst (org.). *Germanistik in Brasilien. Herausforderungen, Vermittlungswege, Übersetzungen*. Göttingen: Wallstein Verlag, 2014, p. 119-122.

WINTER DA SILVA, Christina. *Obdachlosenliteratur im universitären DaF-Unterricht als Weg zur Förderung des Fremdverstehens und des kritischen Denkens*. 2017. 266 f. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Letras Modernas, FFLCH/USP: São Paulo, 2017.

## Anexo

Lista de palavras-chave do projeto nº 1157 do Programa Unificado de Bolsas da USP “Construção de uma bibliografia de pesquisas brasileiras na área de alemão como língua estrangeira (ALE) desde 1980”, inspirada em Krumm et al. (2010)

Data: 31/12/2017

	Nome da Categoria	Palavras-chave
1	Sprachenpolitik	Sprachenpolitik Brasilien
		Sprachenpolitik DACH
		Sprachenpolitik international
		GER
2	Sprachwissenschaftliche Aspekte	Phonetik und Phonologie
		Morphologie und Lexik
		Syntax
		Semantik und Pragmatik
		Diskursanalyse
		Variation
		Sprachvergleich
		Sprachkontakt
Spracherwerbsprozesse		
3	Geschichte des Deutsch-unterrichts (Deutsch als Fremd-oder Zweitsprache)	Geschichte des Deutschunterrichts in Brasilien
		Geschichte des Deutschunterrichts in den deutschsprachigen Ländern
		Geschichte des Deutschunterrichts international
4	Unterrichtskontexte	Kindergarten
		Grundschule
		Sekundarstufe
		Oberstufe
		Hochschule (allgemein)
		Germanistik
Sprachenschule		

5	Forschung	Forschungsmethodik
		Empirische Forschung
6	Kurskonzeptionen	Allgemeinsprachlicher Unterricht
		Fach- und Wissenschaftssprachen
		Deutsch im Beruf
		CLIL (fach- und sprachintegrierter Unterricht)
		Curriculumforschung
7	Kompetenzen und Lernbereiche	Aussprache
		Wortschatz
		Grammatik
		Textsorten
		Sprechen
		Hören
		Schreiben
		Lesen
		Sprachmittlung (Übersetzung)
		Interkulturalität
		Kulturwissenschaften
8	Methodik	Methodische Prinzipien
		Post-Methode
		Mehrsprachigkeit
		Handlungsorientierung
		Kommunikativer Unterricht
		Unterrichtsplanung
		Sozialformen
		Übungen und Aufgaben
		Projektarbeit
		Spiele
		Fehler und Fehlerkorrektur
Evaluation		

9	Lehr-/Lernmaterialien	Lehrwerke
		Wörterbücher
		Grammatiken
		Lesebücher
		Authentische Texte
		Medien
		Weitere Zusatzmaterialien
		Lehrmaterialentwicklung
10	Lehrerinnen und Lehrer	Lehrerausbildung
		Lehrerfortbildung
11	Lernende	Motivation
		Lernerautonomie
		Lernstrategien
		Lernberatung
		Identität
12	Kultur	Landeskunde/Alltag
		Geschichte
		Literatur
		Musik
		Kunst und Theater

# Os cursos de Letras-Alemão no Brasil: dados, perfis, oportunidades e desafios<sup>1</sup>

Paul Voerke

## 1. Introdução

Conectado intimamente à imigração alemã na primeira metade do século XIX, o ensino da língua alemã acontece no Brasil há quase duzentos anos (UPHOFF, 2011, p. 13). Entretanto, a inserção da língua alemã no contexto acadêmico é mais recente e está ligada de maneira direta à criação de cursos de Letras nas universidades públicas do país, na década de 1940 (VOERKEL, 2017a, p. 224). Devido a essa tradição do ensino de alemão surgiram nas universidades, há mais de trinta anos<sup>2</sup>, reflexões sobre a *Germanística* e mais especificamente sobre o *Alemão como Língua Estrangeira* (ALE). Pode-se constatar um aumento considerável nas publicações desde a virada do milênio, mais acentuado ainda nos últimos anos (UPHOFF; ARAÚJO, 2017, p. 281).

A despeito do aumento de pesquisas e publicações sobre o ensino de alemão no contexto universitário, trata-se geralmente de estudos que atingem somente determinadas universidades (p. ex. BOHUNOVSKY, 2011; UPHOFF et al., 2015; GALLE; PEREIRA, 2016; EMMEL, FRIESEN BLUME e HEIDERMANN, 2017) ou que eventualmente incluem

---

1 Pela revisão do português agradeço à Carla Jeucken Almeida.

2 Diferente da situação no Brasil, a dualidade entre a *Germanística*, por um lado, e *Deutsch als Fremdsprache*, por outro, reflete-se em estruturas paralelas e cursos distintos na Alemanha (cf., por exemplo, AHRENHOLZ, 2017, p. 12 – 14).

a comparação entre poucas instituições (PUPP SPINASSÉ, 2005). Nos raros casos nos quais os autores das publicações mencionam a situação do Brasil como um todo, o foco usualmente recai em alguma temática específica, tal como o uso de materiais didáticos (ANDRADE e SILVA 2016; SILVEIRA, 2016; BOLACIO; VOERKEL; STANKE, 2017) ou abordagens metodológicas (GRILLI, 2017). Publicações que descrevam a situação geral da oferta e do ensino do alemão em contexto universitário são escassas, encontradas basicamente por meio de duas perspectivas: em breves resumos em língua alemã, geralmente publicados em coletâneas (SARTINGEN, 2001; GALLE, 2006; SOETHE, 2010; AMMON, 2015), ou em resultados de pesquisas realizadas e publicadas no Brasil (EVANGELISTA, 2011; UPHOFF; ARAÚJO, 2017).

Diante de tal situação, era notável a falta de estudos aprofundados sobre o ensino de alemão nas universidades, cujas pesquisas fossem baseadas em dados empíricos e incluíssem todas as universidades brasileiras envolvidas. A necessidade de uma publicação neste âmbito é clara: os dados serviriam para dar visibilidade à atuação dos profissionais da área no Brasil, para justificar o apoio de políticas educativas ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e para fundamentar o trabalho dos docentes e pesquisadores que atuam em ambientes de cooperação interinstitucional, considerados de suma importância em tempos de cortes orçamentários. Sob a perspectiva do governo alemão, os números poderiam respaldar decisões sobre concessão de bolsas, sobre o direcionamento de seu engajamento político-educativo e financeiro, assim como para arquitetar planejamentos estratégicos com o Brasil, seu maior parceiro na América Latina.

Com o objetivo de preencher essa lacuna de informações, elaborou-se, entre os anos de 2013 e 2017 na Universidade de Jena (Alemanha), a tese de doutorado intitulada *Deutsch als Chance: Ausbildung, Qualifikation und Verbleib von Absolventen brasilianischer Deutschstudiengänge* (VOERKEL, 2017a). O trabalho foi baseado na coleta de dados empíricos através de 306 questionários preenchidos por graduados em Letras-Alemão de todas as universidades brasileiras que oferecem este curso. Concomitantemente, foram realizadas 56 entrevistas com profissionais da área, principalmente professores universitários de Letras-Alemão, além de visitas e conversas em



instituições com oferta de cursos de alemão. Através da triangulação desses dados foi possível descrever detalhadamente o quadro docente, o perfil dos alunos e dos cursos nas instituições com oferta de Letras-Alemão no Brasil. A proposta deste artigo, portanto, consiste em apresentar os resultados mais relevantes da referida pesquisa.

## 2. Cursos de Graduação em Letras-Alemão: definições

Todos os cursos universitários de Alemão no Brasil estão situados no contexto acadêmico de *Letras* e foram embasados principalmente no modelo de ensino francês e abraçam, desde sua criação, as áreas de conhecimento de língua, literatura e linguística (GARRIDO PIMENTA; CAMARGOS ANASTASIOU, 2014, p. 148–150). Devido ao seu enfoque temático, a princípio os cursos de Letras-Alemão se assemelham a *Germanistik*, estabelecida nas universidades alemãs como disciplina científica durante o século XIX (GALLE, 2006, p. 257). Os cursos no Brasil possuem, entretanto, outras características, constatáveis pela sua extensão temática: além de língua, literatura e linguística, os cursos sempre incluem a aprendizagem de ALE sob o viés da filologia estrangeira e integram componentes da didática, com enfoque na formação de professores da língua-alvo, além de abordarem frequentemente aspectos sobre tradução<sup>3</sup>. Devido a essa complexidade, seria equivocados falar somente de cursos de Germanística ou de ALE, e o sintagma *curso de Letras-Alemão* inclui, na amostra analisada, os dois conceitos (VOERKEL, 2017a, p. 221).

À parte destes eixos descritos, é importante revisar a estrutura dos cursos, pois ela corresponde ao foco das atividades acadêmicas. No Brasil, a graduação de Letras-Alemão é oferecida em duas modalidades: existe como curso de licenciatura (para formação de professores) e como curso de bacharelado (dependendo da instituição com enfoque em literatura, linguística ou tradução) (SOETHE, 2010, p. 1626). Há, ainda, duas

---

3 Essa ampliação nas áreas de atuação em contexto de cursos universitários de Alemão acontece na maioria dos países onde o alemão não é língua oficial.

habilitações diferentes: na maioria das instituições, o curso de Letras-Alemão é oferecido como dupla habilitação alemão-português, embora exista em algumas universidades a possibilidade de cursar alemão independente da habilitação em português.

### 3. Dados estatísticos e situação geográfica

Ao longo dos últimos anos pode-se observar um aumento da quantidade de publicações que descrevem os cursos de Letras-Alemão no Brasil, com referência às universidades envolvidas. Chama a atenção que, nas pesquisas publicadas, o mapeamento das universidades nem sempre coincide: mais concretamente, o número das instituições com Graduação em Alemão varia entre 14 (BOLLE, 2010) e 18 universidades (ABEG, 2016). Os valores diferentes se devem a três fatores preponderantes: primeiro a modificações, isto é, à abertura e ao fechamento de cursos ofertados nas universidades durante os últimos vinte anos; à contagem dos cursos fora da área de Letras com enfoque em alemão<sup>4</sup> e, por fim, à falta de discriminação rigorosa das instituições consideradas na contagem.

Há aproximadamente uma década, as publicações ficam mais concisas no levantamento e na apresentação dos dados. Uma lista completa com informações das 17 universidades com cursos de Letras-Alemão e suas respectivas localidades foi publicada primeiramente no artigo de Evangelista (2011). Publicações posteriores (GRILLI, 2017; VOERKEL, 2017a; VOERKEL, 2017b) confirmam os dados sobre as universidades mencionadas, tomando como critério para contagem a oferta de cursos de Letras-Alemão – com habilitação em licenciatura – em funcionamento durante o período de realização da pesquisa (VOERKEL, 2017a, p. 223). Com base nesses critérios, foi gerada a listagem apresentada no Quadro 1:

---

4 Por exemplo, a contagem da ABEG inclui o bacharelado em Tradução da UFPP, que oferece a opção de se especializar em Alemão.

Nome da IES	Local	UF	Bacharelado	Licenciatura	Habilitação
FURB	Blumenau	SC		X	única
IFPLA	Ivoti	RS		X	dupla
UERJ	Rio de Janeiro	RJ	X	X	dupla
UFBA	Salvador	BA	X	X	ambas
UFC	Fortaleza	CE		X	dupla
UFF	Niterói	RJ	X	X	ambas
UFMG	Belo Horizonte	MG	X	X	dupla
UFPA	Belém	PA		X	única
UFPeI	Pelotas	RS		X	dupla
UFPR	Curitiba	PR	X	X	ambas
UFRGS	Porto Alegre	RS	X	X	ambas
UFRJ	Rio de Janeiro	RJ	X	X	dupla
UFSC	Florianópolis	SC	X	X	única
UNESP	Araraquara	SP	X	X	dupla
UNESP	Assis	SP		X	dupla
UNIOESTE	Marechal Cândido Rondon	PR		X	dupla
USP	São Paulo	SP	X	X	ambas

Quadro 1: IES brasileiras com oferta de cursos de Letras-Alemão<sup>5</sup>

Constata-se, através do quadro, que as universidades que oferecem cursos de Letras-Alemão se encontram em nove dos 27 estados do país. Há três universidades nas regiões Norte e Nordeste do país (nos estados de Pará, Ceará e Bahia) e sete universidades tanto na região Sudeste (Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo) quanto na região Sul (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul). A região Centro-Oeste não oferece curso de Letras-Alemão.

---

5 A lista segue a ordem alfabética das universidades.

## 4. Os docentes

No ano em que a pesquisa foi realizada (2016), atuavam nessas 17 universidades noventa professores em situação de docentes concursados ou contratados através de seleção pública<sup>6</sup>. Dessa forma, não foram considerados na contagem os professores substitutos, assim como os leitores e assistentes do DAAD. A quantidade de professores em cada instituição é indicada na Tabela 1.

Instituição	Nº de docentes
FURB	3
IFPLA	6
UERJ	6
UFBA	6
UFC	4
UFF	5
UFMG	6
UFPA	6
UFPeI	3
UFPR	5
UFRGS	6
UFRJ	6
UFSC	7
UNESP (Araraquara)	5
UNESP (Assis)	3
UNIOESTE	2
USP	11
Total	90

Tabela 1: Quantidade de docentes lotados nas áreas de alemão das IES brasileiras

---

6 Em algumas das universidades, a denominação dos cargos é diferente, e os docentes nem sempre têm contratos permanentes.

Considerando a formação dos docentes universitários, pode-se constatar que aproximadamente 75% deles possuem doutorado ou pós-doutorado como maior título. Porém, ainda existem diferenças consideráveis entre as regiões do Brasil, como pode ser observado na Tabela 2:

Região	Nº Docentes	com graduação	com mestrado	com doutorado	com pós-doc
Norte/Nordeste	16	4 (25%)	6 (38%)	4 (25%)	2 (12%)
Sudeste	42	0 (0%)	3 (7%)	22 (52%)	17 (41%)
Sul	32	0 (0%)	9 (28%)	12 (38%)	11 (34%)
Total	90	4 (5%)	18 (20%)	37 (42%)	30 (33%)

Tabela 2: Titulação mais alta dos docentes

Os dados indicam que a situação dos cursos em relação ao número de docentes ativos varia consideravelmente: enquanto em uma instituição apenas dois professores (sem contrato permanente) garantem o andamento do curso, mais da metade das universidades pode contar com seis ou mais docentes para as atividades acadêmicas (docência, pesquisa e extensão). Porém, a quantidade assim como a intensidade do trabalho dependem também do número e da motivação dos estudantes, motivo pelo qual esse grupo de universitários será descrito a seguir.

## 5. Os discentes

Pesquisas realizadas nos últimos anos apontam resultados sobre a motivação para o ingresso em curso de Letras-Alemão, assim como sobre o perfil dos alunos e o contexto socioeconômico no qual estes estão inseridos (VOERKEL, 2017a, p. 255 – 266). Neste artigo figuram os resultados extraídos dessa pesquisa empírica, que completam a informação já disponível sobre os estudantes de Letras-Alemão:

Aproximadamente 80% dos estudantes são mulheres. Essa porcentagem corresponde à representação feminina em cursos de Letras na Alemanha (VOERKEL, 2017a, p. 159, 261).

Quase 80% dos estudantes cursam licenciatura. Essa escolha indica que eles pretendem – ou, pelo menos, não excluem – atuarem como professores no futuro. 80% cursam a habilitação dupla em Letras Português-Alemão, enquanto somente 20% cursam a habilitação única em Alemão (VOERKEL, 2017a, p. 164).

Em torno de 80% dos estudantes concluem os estudos em um período máximo de cinco anos (VOERKEL, 2017a, p. 265).

É pertinente destacar que alguns dos resultados obtidos na pesquisa desafiam as crenças presentes entre muitos dos docentes de Letras-Alemão. Uma dessas crenças, por exemplo, diz respeito à convicção de que poucos graduados de Letras-Alemão se dedicariam ao trabalho de professor, fato que visto à luz dos dados empíricos apresentados pela corrente pesquisa carece de fundamentos (cf. VOERKEL, 2017b, p. 311 – 312).

Outro tema que produz discordâncias entre os estudiosos da área refere-se à quantidade de alunos que aprendem alemão em contexto universitário, já que é possível encontrar pesquisas, cujos dados variam entre 2.000 e 13.000 pessoas (PUPP SPINASSÉ, 2014, p. 19; AUSWÄRTIGES AMT, 2015, p. 9)<sup>7</sup>. Devido à divergência de dados foi realizado o levantamento do número de estudantes – no caso incluindo unicamente discentes de Letras-Alemão – considerando a base de dados fornecida por cada uma das universidades e confirmada em conversas com os docentes:

Instituição	Ingressantes por ano	Quantidade de estudantes
FURB	25 <sup>1</sup>	21
IFPLA	15	57
UERJ	25	ca. 100
UFBA	aprox. 5	ca. 10
UFC	20	ca. 80
UFF	25	ca. 70

7 Tal discordância é gerada pelas diferenças nas bases que servem de referência para a contagem, por isso é preciso diferenciar se ela inclui somente estudantes de Letras Alemão ou alunos em cursos livres de Alemão.

UFMG	aprox. 25	93
UFPA	25	73
UFPEl	35	ca. 60
UFPR	aprox. 15	ca. 60
UFRGS	aprox. 15	ca. 60
UFRJ	25	ca. 80
UFSC	aprox. 30	ca. 110
UNESP (Araraquara)	35	ca. 100
UNESP (Assis)	10	ca. 60
UNIOESTE	aprox. 10	ca. 30
USP	aprox. 70	283
Total de estudantes		aprox. 1.347

Tabela 3: Quantidade de estudantes nos cursos de Letras-Alemão no Brasil

Para o período do levantamento, o primeiro semestre de 2016, são estimados aproximadamente 1.350 estudantes matriculados nos 17 cursos de Letras-Alemão do Brasil. Foi contabilizada também a quantidade de profissionais que poderiam atuar na área de alemão, realizando para tanto a contagem dos graduados das respectivas universidades, cujos resultados são apresentados a seguir.

Instituição	Graduados (por ano)	Graduados (2006 – 2015)
FURB	aprox. 2	aprox. 20
IFPLA	aprox. 12	110
UERJ	aprox. 7	aprox. 70
UFBA	aprox. 1	aprox. 10
UFC	aprox. 3	aprox. 22
UFF	aprox. 6	aprox. 60
UFMG	aprox. 5	aprox. 50
UFPA	aprox. 5	47
UFPEl	aprox. 4	aprox. 15
UFPR	aprox. 6	aprox. 60

UFRGS	aprox. 4	37
UFRJ	aprox. 6	aprox. 60
UFSC	aprox. 6	aprox. 60
UNESP (Araraquara)	aprox. 12	128
UNESP (Assis)	aprox. 8	aprox. 80
UNIOESTE	aprox. 3	aprox. 25
USP	aprox. 40	462
Total de graduados (2006 – 2015)		aprox. 1.316

Tabela 4: Quantidade de graduados por universidade

Tomando por base o número de estudantes inscritos e de graduados de Letras-Alemão, pode-se chegar à seguinte tabela:

Característica	Quantidade
Ingressantes por ano	aprox. 400
Total de estudantes atualmente	aprox. 1.350
Total de graduados (2006–2015)	aprox. 1.300
Total de graduados (por ano)	aprox. 130

Tabela 5: Quantidade de estudantes ingressantes e graduados

Cabe ressaltar, levando em consideração os dados apresentados anteriormente, que, a cada três alunos que ingressam nos cursos de Letras-Alemão, somente um conclui seus estudos. Ainda que as desistências sejam maiores em outras licenciaturas, trata-se de um dado que nos convoca a pensar: por que há tanta evasão? Deve-se considerar, por um lado, que fatores externos influenciem a permanência ou não de um aluno no curso, seja a situação financeira ou o mercado de trabalho, e, por outro, que a qualidade do curso também precisa ser observada: será que a oferta do curso corresponde às expectativas e necessidades dos estudantes? E será que o curso possibilita aos estudantes que se formem como profissionais competentes? Essas são questões que precisam ser discutidas com afincamento tanto nos departamentos de alemão das universidades envolvidas, quanto nas associações de professores de alemão e de Germanística no Brasil, seja a nível local, regional ou nacional.



## 6. Características e perfis dos cursos

No início deste artigo discorreremos sobre similitudes na estrutura dos cursos universitários de alemão no Brasil, determinadas principalmente pela ligação aos cursos de Letras e às suas tradições. Além dos aspectos estruturais, verifica-se também semelhanças em outros aspectos, dentre eles destacam-se dois:

– Em todos os cursos, com exceção do IFPLA, a maioria dos discentes inicia seus estudos sem conhecimentos consideráveis da língua-alvo, quer dizer que poucos estudantes tenham conhecimentos superiores ao nível A1 ou A2, segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (VOERKEL, 2017a, p. 162). Dessa maneira, a aquisição de língua alemã é considerada como tarefa prioritária (ANDRADE, 2010, p. 130). Ao mesmo tempo, existem entre os estudantes conhecimentos heterogêneos em língua e cultura, imprimindo aos docentes a necessidade de respeito a essa diversidade (STANKE; BOLACIO, 2014, p. 127).

– Os livros didáticos utilizados nos cursos universitários em níveis iniciais de língua (do nível A1 ao B1) são exclusivamente produzidos na Alemanha. Trata-se, concretamente, de doze livros diferentes em uso, de três grandes editoras alemãs, a saber, *Cornelsen, Hueber e Klett-Langenscheidt* (VOERKEL, 2017a, p. 241). As questões relacionadas ao trabalho com material didático importado têm sido intensamente discutidas no Brasil, levando em consideração a especificidade das propostas de cursos acadêmicos (p. ex. ANDRADE e SILVA, 2016; SILVEIRA, 2016; BOLACIO, VOERKEL; STANKE, 2017).

Ao lado das similitudes descritas até agora, existem também grandes diferenças nos cursos, que exercem influência considerável no perfil da oferta acadêmica de cada curso. Esse perfil pode ser descrito, em uma primeira abordagem, através da análise de currículos (VOERKEL, 2016)<sup>8</sup>.

---

8 Devido às diferentes habilidades, existem grandes diferenças entre os currículos de bacharelado e licenciatura. Para garantir uma base comum para a comparação, o

Nesse processo de análise, embora a carga horária dos cursos, considerando sua distribuição por meio das disciplinas, não deva ser o único critério observado, levá-la em consideração pode possibilitar o exame da proposta acadêmica e do perfil do curso (VOERKEL, 2016, p. 208).

No caso dos cursos de Letras-Alemão no Brasil, constata-se que a carga horária total não varia tanto entre os cursos, cuja média situa-se entre 3.300 e 3.700 horas – oscilando entre 3.005 horas na UNIOESTE e 3.930 horas na UFRJ. Porém, o tempo disponível para disciplinas com relação direta ao alemão – língua, literatura, linguística, cultura e ensino da língua – é consideravelmente mais diversificado (com uma diferença entre 714 horas na UNIOESTE e 2.160 horas na FURB). Cabe ressaltar também que há uma certa diferença de carga horária entre os cursos com habilitação única (que dedicam mais horas ao alemão) e habilitação dupla (português-alemão, evidentemente com menos horas para a área).

As diferenças entre os cursos não são observadas apenas pela carga horária dedicada às disciplinas de alemão, mas também pelo enfoque na área de conhecimento. Uma proposta viável, nesta ocasião, é trabalhar com o conceito dos *Fachbereiche*<sup>9</sup>. No contexto de ALE, encontra-se, frequentemente, a diferenciação em *Língua* (aquisição da língua-alvo), *Linguística*, *Literatura*, *Cultura* (incluindo aqui *Landeskunde*), *Didática* e *Estágio*. Observa-se que dessas áreas, somente *Língua*, *Literatura* e *Estágio* estão presentes em todos os cursos de Letras-Alemão no Brasil. *Linguística*, especificamente relacionada à língua alemã, não é oferecida em sete das 17 universidades, enquanto nas outras instituições é oferecida em disciplinas de 60 a 240 horas. *Cultura* não está presente no currículo de oito das 17 universidades, enquanto as outras nove dedicam-se à temática, variando a oferta entre 60 e 288 horas. A oferta de disciplinas de *Didática* que te-

---

presente trabalho limita-se a observação do fluxograma das licenciaturas de todas as universidades com oferta de graduação em Letras-Alemão e Letras Português-Alemão no Brasil. Os dados podem ser apreciados mais explicitamente no trabalho de Voerkel (2017a, p. 275 – 284).

9 Trata-se de uma estruturação muito utilizada na Alemanha quando se menciona uma área de enfoque científico, dentro de uma disciplina, no caso de ALE.

nam relação direta com o curso de Alemão não é encontrada no currículo de quatro universidades e sua carga horária varia nas outras universidades entre 60 a 408 horas. Mesmo nas áreas presentes em todas as universidades com oferta de Letras-Alemão no Brasil podem ser observadas diferenças notórias: as cargas horárias das aulas de língua alemã variam entre 450 e 972 horas, nas disciplinas de literatura entre 68 e 300 horas e nas de estágios entre 90 e 486 horas (VOERKEL, 2017a, p. 278 – 284).

Deve-se levar em consideração que a descrição do perfil de qualquer curso universitário não pode ser limitada à observação da carga horária oferecida, mesmo que essa constitua uma base de dados importante. Devemos observar outros elementos, por exemplo sondagens de informações entre os docentes, afinal são eles que estão a par da realidade de sua instituição. É interessante, nesse sentido, conhecer a prioridade que os docentes dos cursos de Letras-Alemão atribuem para os diferentes campos da sua área. Sobre isso, a pesquisa referida neste artigo (VOERKEL, 2017a) foi constituída por entrevistas com 44 docentes universitários de todas as universidades brasileiras que ofertam graduação em Letras-Alemão. As informações sobre os cursos, fornecidas pelos docentes nas entrevistas, foram adequadas segundo o modelo dos *Fachbereiche* e distribuídas entre as áreas: aquisição de língua-alvo, linguística, literatura, cultura, didática e tradução/interpretação<sup>10</sup>. Como resultados foram encontrados determinados valores que, segundo os entrevistados, correspondem às diferentes áreas de conhecimento trabalhadas nos cursos de Letras-Alemão<sup>11</sup>.

---

10 Cf. Voerkel (2017a, p. 291 – 299) para consultar detalhadamente a metodologia e os resultados das respectivas universidades.

11 Os entrevistados foram interpelados através da pergunta: “Quais áreas da germanística são trabalhadas / recebem atenção no curso de Letras-Alemão na sua universidade?” e podiam quantificar a importância das áreas com número, sendo “1” o menos importante e “5” o mais importante.

Região	Quant. de IES	Avaliação por área					
		Língua	Linguística	Literatura	Cultura	Didática	Tradução
Norte / Nordeste	3	4,3	3,0	3,5	3,7	4,0	1,0
Sudeste	7	4,9	2,6	3,5	2,8	3,0	2,0
Sul	7	4,6	3,1	3,7	3,4	3,5	2,4

Tabela 6: Relevância das áreas (*Fachbereiche*), discriminadas por regiões

O levantamento das opiniões dos docentes permitiu atribuir um valor médio à importância dada a cada área específica em cada instituição. Segundo os resultados apresentados na tabela, pode-se destacar que a aquisição da língua-alvo efetivamente está no foco da atenção (com valores entre 4,3 a 4,9, sendo o valor mínimo igual a 1,0 e o máximo igual a 5,0). Nota-se que o valor mais alto se encontra na região Sudeste, região na qual seria dada maior importância ao alto nível de língua alcançado pelos graduados que concluem o curso. A respeito de *Linguística* e *Literatura*, duas áreas clássicas nos cursos de Letras, não se encontra grande diferença entre os dados das diferentes regiões; no entanto, *Linguística* parece ser menos trabalhada na região Sudeste. É nesta região também que a avaliação sobre *Cultura* recebeu a porcentagem mais baixa – sendo o valor mais alto neste campo encontrado na região Norte/Nordeste. É na mesma região que o valor para *Didática* foi o mais alto, apesar de haver um número muito reduzido de escolas com ofertas de alemão nesta região. O maior contraste se apresenta na área de *Tradução*, que raramente está presente em cursos de graduação no Norte/Nordeste. Em comparação, essa área recebeu o dobro do valor na região Sudeste, para ganhar mais impacto ainda na região Sul – que é a região onde existe a maior concentração de cursos com especialização nesta temática.

As razões para os diferentes enfoques entre os cursos de Letras-Alemão são várias. É necessário ressaltar, primeiramente, a história específica de cada curso, que se deve ao perfil da Faculdade de Letras e do desenvolvimento do curso em geral. Outro fator que interfere na produção dessas diferenças refere-se à situação geográfica, já que é significativa a interfe-

rência da localização das universidades em território de imigração alemã ou não. Existe também a perspectiva profissional que o curso oferece aos estudantes no futuro: na opinião de muitos docentes da área, o campo laboral para futuros professores de alemão é restrito; portanto, vários cursos buscam oferecer ao aluno o acesso a outras atividades profissionais, seja na atuação como pesquisadores, tradutores ou na área cultural. Outros cursos optam por fortalecer a modalidade da licenciatura, com enfoque nas futuras atividades do seu alunado como professores de língua alemã. Há, ainda, cursos que não definiram se ofereceriam formação polivalente ou específica à formação de professores.

## 7. Desafios e oportunidades

Dentre os resultados das pesquisas realizadas sobre a oferta de Alemão no contexto universitário nos últimos anos, podemos visualizar diversos desafios. Esses apontam, por um lado, para o fato de que os cursos, apesar da sua heterogeneidade, passam por preocupações parecidas, sejam essas pela situação laboral crítica dos docentes ou pela busca por medidas que poderiam ser adotadas para aumentar a qualidade dos cursos em questão. Uma discussão acerca de assuntos práticos de estruturação, relacionados à responsabilidade e autonomia de cada universidade individualmente, ultrapassaria do escopo do presente artigo e, deste modo, não nos aprofundaremos nesta temática.

Por outro lado, existem perguntas em aberto no que diz respeito à pesquisa e à discussão acadêmica, que são de relevância para a Germanística e o ensino de ALE no país. Entre essas questões, encontram-se:

- Elaborar mais pesquisas comparativas que incluam dados das diferentes universidades com oferta de cursos em Letras-Alemão no Brasil;

- Incluir nos estudos realizados as universidades que oferecem língua alemã em formações distintas à graduação em Letras-Alemão<sup>12</sup>;
- Realizar mais pesquisas sobre o uso adequado do material didático em contextos universitários (dando continuidade, por exemplo, à pesquisa realizada por BOLACIO; VOERKEL; STANKE, 2017);
- Incentivar trabalhos sobre o melhor aproveitamento da carga horária dos cursos, principalmente das aulas de língua, em que são necessárias outras estratégias para que os alunos cheguem a um nível satisfatório na língua-alvo ao final do curso (KAUFMANN, 2003; PEUSCHEL, 2014);
- Elaborar mais pesquisas sobre o percurso dos graduados após concluírem o curso, bem como sobre sua inserção no mercado laboral, para encontrar outros resultados além dos dados apresentados por Voerke (2017a, p. 331-355).

No momento, considera-se a atual crise econômica e política do Brasil como o maior desafio para a educação e o desenvolvimento do país. De fato, as universidades, e também os cursos de Letras-Alemão, estão sofrendo diretamente as consequências dessa crise, refletidas nas grandes dificuldades no pagamento do salário dos professores, na ausência de concursos em muitas universidades, e na drástica redução de bolsas e apoio financeiro tanto para docentes quanto para discentes. Tal situação convoca os cursos universitários e seus protagonistas a justificar sua atuação tanto frente à administração política e financeira quanto à sociedade em geral (WAIBEL, 2012, p. 12).

Por isso, há que se refletir seriamente sobre o perfil e o objetivo das ofertas acadêmicas e, assim, manter e qualificar os cursos. Diversas ativida-

---

12 Esse desafio tem sido parcialmente revisto, como mostra o trabalho de Leinritz (2017) sobre a oferta de alemão na UFPB. Porém, seria importante poder contar com mais dados, sejam estes de universidades com muitas atividades em alemão (UFSM, UNICAMP), sejam daquelas instituições que oferecem alemão em centros de estudos ou como projetos de extensão.

des têm sido desenvolvidas em várias universidades, apesar das adversidades atuais. Isto se deve a vários fatores, por exemplo:

- O alto grau de qualificação dos docentes: o índice de professores doutores (75%) ultrapassa muitos outros países e permite uma atuação exitosa nos programas de graduação e pós-graduação.
- As atividades de pesquisa levam a um incremento das publicações, aumentando a visibilidade dos cursos e enriquecendo a discussão sobre o uso da língua e a prática docente, entre outros.
- A engajada atuação da maioria dos docentes permite a continuidade das atividades dos cursos de Letras-Alemão, inclusive com modelos de cooperação entre colegas de universidades diferentes.
- O levantamento de dados realizado nos últimos anos permitiu uma profunda reflexão sobre os perfis dos cursos, condições das ofertas e oportunidades oferecidas.

Podemos afirmar, então, que as reflexões e discussões acerca dos cursos de Letras-Alemão no Brasil estão cada vez mais presentes entre os estudantes e docentes da Germanística no país. Nesse sentido, os desafios atuais, sejam eles de natureza política, financeira ou acadêmica, podem se converter em oportunidades de lançar sólidas bases que respaldem a oferta de alemão no contexto universitário do Brasil, que sejam válidas para os próximos anos e décadas.

## Referências bibliográficas

- ABEG (Associação Brasileira de Estudos Germanísticos). *Universidades: Institutos de ensino superior no Brasil que oferecem Alemão*. Disponível em <[http://germanistik-brasil.org.br/?page\\_id=86](http://germanistik-brasil.org.br/?page_id=86)> (Acesso em: 12.05.2018).
- AHRENHOLZ, Bernt. Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache – Mehrsprachigkeit. In: AHRENHOLZ, Bernt; OOMEN-WELKE, Ingelore (org.). *Deutsch als Zweitsprache*. [4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage]. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2017, p. 3-20.
- 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 (org.). *Deutsch-brasilianische Kulturbeziehungen*. Frankfurt: Vervuert, 2010, p. 127-134.

ANDRADE e SILVA, Mariana. Materiais didáticos no Ensino de Alemão como Língua Estrangeira para público universitário. In: GALLE, Helmut; PEREIRA, Valéria Sabrina (org.). *Anais do 1º Congresso da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos*. São Paulo, 2016, p. 224-232.

AUSWÄRTIGES AMT. *Deutsch als Fremdsprache weltweit*. Datenerhebung 2015. Berlin: Auswärtiges Amt, 2015. Disponível em <[https://www.goethe.de/resources/files/pdf/f37/Bro\\_Deutschlererhebung\\_final2.pdf](https://www.goethe.de/resources/files/pdf/f37/Bro_Deutschlererhebung_final2.pdf)> (Acesso em: 12.05.2018).

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

BOLACIO, Ebal; VOERKEL, Paul; STANKE, Roberta. Material didático em cursos de alemão no contexto acadêmico brasileiro – entre conceitos gerais e específicos. In: MOURA, Magali et al. (org.). *Ensino-aprendizagem de alemão como língua estrangeira*: teoria e práxis. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2017, p. 15-37.

BOLLE, Willi. Germanistik in Brasilien. In: BADER, Wolfgang (org.). *Deutsch-brasilianische Kulturbeziehungen*. Frankfurt: Vervuert, 2010, p. 257-271.

EVANGELISTA, Maria Cristina Reckziegel Guedes. Die Deutschlehrerausbildung an brasilianischen Universitäten: Neue Erkenntnisse? In: *Tagungsakten des 8. Brasilianischen Deutschlehrerkongresses*, 2011. Disponível em <<http://abrpa.org.br/hotsite/pdf/Arquivo019.pdf>> (Acesso em: 08.05.2018).

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

GALLE, Helmut; PEREIRA, Valéria Sabrina (org.). *Anais do 1º Congresso da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos*. São Paulo, 2016.

GARRIDO PIMENTA, Selma; CAMARGOS ANASTASIOU, Léa das Graças. *Docência no Ensino Superior*. 5. edição. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

GRILLI, Marina. Os currículos de Letras/Alemão no Brasil e seus recursos para a aprendizagem de ALE. In: EMMEL, Ina; FRIESEN BLUME, Rosvitha; HEIDERMANN, Werner Ludger (org.). *Anais do 2º Congresso da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos*. Florianópolis, 2017, p. 298-305.

KAUFMANN, Göz. Deutsch und Germanistik in Brasilien. *Jahrbuch für internationale Germanistik*, Jahrgang XXXV/Heft 1. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2003, p. 29-39.

LEIPNITZ, Luciane. A língua alemã na Universidade Federal da Paraíba: percurso, percalços e perspectivas. In: UPHOFF, Dörthe et al. (org.). *O ensino de alemão em contexto universitário*: modalidades, desafios e perspectivas. São Paulo: Humanitas, 2017, p. 73-84. Disponível em <<http://germanistik-brasil.org.br/wp-content/uploads/2017/10/04-O-ensino-alemão.pdf>> (Acesso em: 05.06.2018).

PEUSCHEL, Kristina. Curriculumentwicklung für spezifische Zwecke – Szenarien für die Sprachausbildung im Germanistikstudium. In: HERZIG, Katharina et al. (org.). *Transformationen: DaF-Didaktik in Lateinamerika*. Tübingen: Stauffenburg, 2014, p. 31-42.

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



\_\_\_\_\_. Sprachenpolitische und didaktische Reflexionen über den Deutschunterricht in einem bilingualen Kontext Brasiliens. In: HERZIG, Katharina et al. (org.). *Transformationen: DaF-Didaktik in Lateinamerika*. Tübingen: Stauffenburg, 2014, p. 13-29.

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

SILVEIRA, Raphael. O livro didático nas aulas de alemão como língua estrangeira na universidade: reflexões a partir de uma sondagem. In: GALLE, Helmut; PEREIRA Valéria Sabrina (org.). *Anais do 1º Congresso da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos*. São Paulo, 2016, p. 275-282.

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

STANKE, Roberta; BOLACIO, Ebal. Germanistik und DaF an der Universidade do Estado do Rio de Janeiro. In: DAAD (org.). *Germanistik in Brasilien: Herausforderungen, Vermittlungswege, Übersetzungen*. Göttingen: Wallstein, 2014, p. 127-129.

UPHOFF, Dörthe. Uma pequena história do ensino de alemão no Brasil. In: BOHUNOVSKY, Ruth (org.). *Ensinar alemão no Brasil: contextos e conteúdos*. Curitiba: Editora UFPR, 2011, p. 13-30.

\_\_\_\_\_ et al. *75 anos de alemão na USP*. São Paulo: Humanitas, 2015.

\_\_\_\_\_ et al. *O ensino de alemão em contexto universitário: modalidades, desafios e perspectivas*. São Paulo: Humanitas, 2017.

UPHOFF, Dörthe; ARAÚJO, Fabiana. Três décadas de pesquisa sobre a formação de professores de alemão no Brasil. In: EMMEL, Ina; FRIESEN BLUME, Rosvitha; HEIDERMAN, Werner Ludger (org.). *Anais do 2º Congresso da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos*. Florianópolis, 2017, p. 275-282.

VOERKEL, Paul. Curriculum-Analyse als Instrument zur Beschreibung von Studiengängen. In: DRUMBL, Hans et al. *Heterogenität in Lernsituationen*. Bozen / Bolzano: bupress, 2016, p. 195-214.

\_\_\_\_\_. *Deutsch als Chance: Ausbildung, Qualifikation und Verbleib von Absolventen brasilianischer Deutschstudiengänge*. 2017a. 719f. Tese (Doutorado). Jena: Friedrich-Schiller-Universität, 2017a. Disponível em <[https://www.db-thueringen.de/receive/dbt\\_mods\\_00033644](https://www.db-thueringen.de/receive/dbt_mods_00033644)> (Acesso em: 08.05.2018).

\_\_\_\_\_. Professores de alemão no Brasil – entre mitos e realidade. In: EMMEL, Ina; FRIESEN BLUME, Rosvitha; HEIDERMAN, Werner Ludger (org.). *Anais do 2º Congresso da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos*. Florianópolis, 2017b, p. 306-314.

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.



# Interação interlinguística inglês/alemão no reconhecimento de palavras tipologicamente similares por multilíngues brasileiros

Minka Pickbrenner

## 1. Introdução

Existem no Brasil diversos estudos que se ocupam da aquisição<sup>1</sup> de língua estrangeira (LE), em que, entre outros focos de interesse, são investigadas as relações entre a primeira (L1) e a segunda língua (L2), seu modo de interação em indivíduos bilíngues, bem como as influências e os resultados provenientes do contato entre dois sistemas linguísticos distintos. Pesquisas acerca de aquisição, uso e processamento de uma terceira língua (L3) são ainda muito recentes e exíguas. Elegeu-se, assim, a Psicolinguística, ciência que ainda carece de estudos mais aprofundados no Brasil<sup>2</sup>, para constituir o escopo deste trabalho.

---

1 No presente estudo não será feita a distinção entre os termos *aquisição* e *aprendizagem*.

2 Tamaña exiguidade evidencia a importância de mencionarmos trabalhos desenvolvidos aqui, tais como: Blank; Zimmer (2011), Blank; Bandeira (2011), Blank (2013), Zimmer; Alves (2014), Preuss; Fontes; Finger (2015), Pickbrenner; Finger (2015), Finger (2015), Finger; Alves; Fontes; Preuss (2016), e Barcelos (2016). Alguns desses estudos foram conduzidos por pesquisadores que integram o Laboratório de Bilinguismo e Cognição (disponível em: <<http://www.ufrgs.br/labico/>>), vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que conduz pesquisas experimentais em Processamento da Linguagem e Processamento Cognitivo, envolvendo a língua materna, o bilinguismo e o plurilinguismo.

Nesse amplo campo do conhecimento, cujo interesse se volta a todo e qualquer processo relacionado à comunicação humana perpassado pelo uso da linguagem, investiga-se a compreensão, a aquisição e a produção da(s) língua(s) nas formas oral, escrita e sinalizada, e parte significativa dos estudos aborda a linguagem em bilíngues e multilíngues (FINGER et al., 2016).

Nos estudos envolvendo aprendizes bilíngues e/ou multilíngues, segundo Cenoz (2003, p.72),

[...] a sucessividade temporal na aquisição das línguas (aprendidas simultânea ou consecutivamente), o contexto de aquisição da língua (se de forma natural ou via instrução), a idade da aquisição e o uso das línguas são fatores importantes que devem ser levados em conta. Somam-se a esses fatores, aspectos tradicionalmente associados a esse tipo de pesquisa: o *status* das línguas envolvidas, o grau de bilinguismo e o tipo de bilinguismo apresentado pelos aprendizes ao aprenderem a terceira língua. (CENOZ, 2003, p.72)

Finger (2015, p.158) reforça esse conceito ao salientar que, diferentemente da concepção de que bilíngues “são dois monolíngues em uma só pessoa”, hoje existe a consciência de que bilíngues/multilíngues possuem níveis de proficiência e acervos linguísticos distintos nas línguas que conhecem, e que a etapa da vida em que estas são aprendidas, a quantidade e o tipo de exposição, os propósitos e a convivência com outros falantes dessa(s) língua(s) influenciam o nível de proficiência dos bilíngues/multilíngues, o qual pode variar ao longo dos anos, uma vez que está em estreito vínculo com o uso que se faz das línguas em cada fase da vida. Observa-se, assim, que cada contexto de aprendizagem e de uso, bem como as próprias línguas que estão envolvidas e relacionadas nessa rede linguística devem ser considerados, o que constitui um amplo objeto de investigação.

Para o desenvolvimento do presente estudo, que investiga o uso da linguagem por multilíngues brasileiros, as línguas escolhidas foram o português do Brasil (L1), o inglês (L2) e o alemão (L3). Os conceitos de bilin-

guismo-plurilinguismo<sup>3</sup> e bilingue-plurilíngue/multilíngue que permeiam a pesquisa, são assim definidos: (1) bilinguismo se traduz como a habilidade de usar duas línguas; e (2) plurilinguismo como a capacidade de fazer uso de mais de duas línguas. Por conseguinte, (1a) indivíduos bilingües são aqueles que fazem uso de duas línguas; já (2a) o sujeito plurilíngue/multilíngue utiliza mais de duas línguas.

Na busca de um maior entendimento de como o léxico multilíngue se estrutura e se organiza no cérebro humano, aspectos relacionados ao processamento de segunda/terceira língua constituíram o foco de interesse da pesquisadora e levaram à elaboração do estudo experimental.

O trabalho teve por objetivo investigar efeitos de interação interlingüística no acesso lexical da terceira língua por multilíngues com conhecimentos de alemão (L3, *níveis incipientes*), inglês (L2) e português brasileiro (L1), em uma tarefa de reconhecimento de palavras na língua-alvo alemão. Com a realização da tarefa, constituída por palavras cognatas em inglês e alemão, palavras controle<sup>4</sup> (não cognatas) e pseudopalavras<sup>5</sup>, buscou-se averiguar possíveis influências do efeito cognato entre a L2 inglês e a L3 alemão no reconhecimento de palavras nesta última.

---

3 Empregamos aqui o termo *plurilinguismo*, com o propósito de diferenciá-lo do termo *multilinguismo*. Em conformidade com os conceitos adotados pelo Conselho da Europa (Disponível em <<http://www.coe.int/en/web/portal/home>>), descritos ao longo do trabalho, compreendemos *multilinguismo* como a coexistência de diferentes línguas em dado contexto geográfico, enquanto o termo *plurilinguismo*, conforme descrito no corpo do texto, remete ao indivíduo e sua experiência com mais línguas e culturas, ou seja, as LEs que integram diferentes culturas, com as quais esse indivíduo têm/está em contato. Não faremos distinção entre os termos *multilíngue* e *plurilíngue*, visto que vários autores, alguns referidos ao longo deste trabalho, utilizam o termo *multilíngue* ao aludirem a aprendizes e/ou indivíduos que fazem uso de duas ou mais línguas.

4 Palavras controle são palavras que não guardam semelhança ortográfica e fonológica alguma com o inglês, tampouco com o português, como *Baum* e *tree* (*árvore*, em alemão e inglês, respectivamente).

5 Pseudopalavras são seqüências de letras, cujo todo forma uma unidade, a qual obedece aos princípios que regem o sistema linguístico da língua alemã, mas inexistem no léxico da mesma, como a seqüência de letras *Zappe*, por exemplo, gerada a partir da palavra *Lippe*, que significa *lábio*.

Acredita-se que o trabalho possa trazer contribuições significativas para a pesquisa na área no Brasil, pois, além de abordar dois campos de estudo que se encontram ainda em estágios muito incipientes no país – o uso da linguagem por multilíngues e o processamento da L3 –, contempla a relação interlíngua do português do Brasil com duas LEs tipologicamente similares, o que confere relevância à pesquisa.

Por investigar a organização da memória e o processamento lexical de multilíngues, a pesquisa poderá, ainda, servir de auxílio no desenvolvimento de estudos que visem a qualificar o ensino/aprendizagem de LEs e, mais pontualmente, a aquisição da L3 em situações de instrução que valorizem a diversidade linguística e fomentem a pluralidade linguística<sup>6</sup>, levando-se em conta especificidades do contexto multilíngue brasileiro.

## 2. O processamento de segunda língua (L2)

Nos estudos que envolvem o processamento da linguagem, até recentemente tomava-se o monolinguismo como embasamento teórico e suporte para o desenvolvimento de estudos empíricos. Essa concepção mudou a partir do momento em que (a) o fenômeno do bilinguismo passou a ser compreendido como um fenômeno comum, existente nas mais variadas comunidades linguísticas, em diferentes idades e contextos de uso; (b) os bilíngues não foram mais relegados a um grupo restrito de falantes; e (c) a pesquisa no campo do bilinguismo passou a ser reconhecida como muito profícua, por fornecer dados significativos acerca das interações entre diferentes sistemas linguísticos e os mecanismos neurocognitivos inerentes à aquisição e ao processamento da linguagem. A pesquisa que envolve processamento de L2 possui atualmente três níveis distintos de análise (FINGER, 2015; KROLL; GERFEN; DUSSIAS, 2008): (1) o reconhecimento e a produção de palavras; (2) o processamento da percepção e

---

6 A diversidade linguística é aqui compreendida como “a coexistência de diferentes”, e a pluralidade linguística como “a postura de se constituir plural diante da diversidade” (cf. ALTENHOFEN; BROCH, 2011, p. 17).

produção de sons; e (3) o processamento de frases, sendo a preocupação em torno de *como* se apresenta a estrutura da memória bilíngue objeto de interesse de estudiosos na área.

Conforme Tokowicz (2015), algumas questões norteiam o estudo do processamento de L2, tais como: (1) *O indivíduo bilíngue pode efetivamente desligar (turn off) uma língua e funcionar como monolíngue?*; (2) *Que fatores contribuiriam para que alternativas de ambas as línguas fossem consideradas?* Existe, hoje em dia, segundo a autora (op. cit.), um consenso entre os estudiosos no sentido de defender que, ao menos sob algumas circunstâncias, os bilíngues não *desligam* a língua que não está sendo usada, mesmo quando somente uma delas está sendo requerida, o que indicaria a existência de competição entre as línguas do bilíngue durante o processamento da língua-alvo (COLOMÉ, 2001; COSTA et al., 2000). Os efeitos resultantes dessa competição têm demonstrado a ativação das duas línguas, língua-alvo e língua não alvo, mesmo quando os indivíduos bilíngues têm a intenção de usar somente a primeira: durante o processo de seleção lexical, a língua não alvo interferiria no desempenho da língua-alvo por meio da ativação de informações. O fenômeno, perceptível durante a leitura, compreensão e produção da fala em crianças e adultos bilíngues, precoces ou tardios, com menor ou maior nível de proficiência nas diferentes línguas analisadas, chamado de ativação interlingüística, interação interlingüística, ativação simultânea ou, ainda, ativação paralela, parece “apontar na direção de um modelo de acesso lexical não seletivo” (FINGER, 2015, p. 161). Existem, contudo, pesquisas (COSTA; CARAMAZZA, 1999; COSTA, 2005) envolvendo o processamento de palavras por bilíngues e multilíngues que apresentam evidências a favor da seletividade no processo de acesso lexical, ou seja, em que se postula que somente a língua-alvo do indivíduo é ativada nesse acesso, o que reforça ainda mais a necessidade de se realizar pesquisas nesse âmbito do conhecimento.

A pesquisa na área conduziu ao desenvolvimento de diversos modelos<sup>7</sup>, tais como os modelos gerais de organização da linguagem

---

7 Mais informações a respeito desses modelos e sobre estudos experimentais na área podem ser encontradas na tese de doutorado da pesquisadora (PICKBRENNER, 2014).

(GROSJEAN, 1985<sup>8</sup>; GREEN, 1998<sup>9</sup>), modelos de representação da linguagem<sup>10</sup>, modelos de processamento da linguagem<sup>11</sup> e modelos de produção de palavras<sup>12</sup>, os quais têm por finalidade descrever a organização do léxico bilíngue e elucidar de que forma estão representados os dois (ou mais) léxicos na memória de indivíduos que têm conhecimento (e fazem uso) de mais de uma língua além da L1. Além disso, são construídas suposições acerca dos fatores que influenciam o processamento lexical bilíngue. A fim de testar tais suposições, os estudiosos valem-se de diferentes tipos de estímulos e tarefas, aplicados em diversos estudos experimentais (TOKOWICZ, 2015), para explicar de que forma se dá o acesso lexical no reconhecimento e/ou na produção da linguagem em contextos que envolvem as línguas de falantes bilíngues/multilíngues, com vistas a elucidar o funcionamento do cérebro desses indivíduos e esclarecer questões-chave nos estudos psicolinguísticos, concernentes aos níveis de ativação (ou à possibilidade de desativação) das línguas L1, L2, L3, Lx no processamento da língua-alvo.

Nos experimentos que envolvem o processamento da L2, são comumente aplicadas tarefas que têm por objetivo analisar as diferenças no tempo de reação, ou tempo de resposta (doravante TR) entre os estímulos utilizados, investigando “os processos, mecanismos e procedimentos que são empregados pelos falantes de forma automática” (FINGER, 2015, p. 163) nos diferentes contextos de emprego das línguas pesquisadas. Para que se

---

8 Hipótese do Modo da Linguagem (GROSJEAN, 1985).

9 Modelo de Controle Inibitório (GREEN, 1998).

10 Também chamados de modelos hierárquicos: Modelo de Associação de Palavras (POTTER et al., 1984), Modelo de Mediação Conceitual (POTTER et al., 1984), Modelo Misto (DE GROOT, 1993), Modelo Hierárquico Revisto (KROOL; STEWART, 1994.), Modelo Distribuído de Traços Lexicais e Conceituais (KROLL; DE GROOT, 1997).

11 Modelo para a Compreensão da Fala Bilíngue – BLINCS (SHOOK; MARIAN, 2013), Modelo Interativo Bilíngue de Acesso Lexical – BIMOLA (MCCLELLAND; ELMAN, 1986), Modelo Bilíngue de Ativação Interativa – BIA (VAN HEUVEN; DIJKSTRA; GRAINGER, 1998), Modelo Bilíngue de Ativação Interativa Revisado – BIA+ (DIJKSTRA; VAN HEUVEN, 2002).

12 Vide estudos de Costa (2005), Costa e Caramazza (1999), e Schwartz, Kroll e Diaz (2007).



possa investigar o processamento automático, solicita-se que as respostas sejam fornecidas de forma mais rápida e exata possível, mensurando-se em seguida o TR do participante aos estímulos linguísticos. A rapidez no desempenho da tarefa é fundamental para que o participante (falante bilíngue) faça pouco ou nenhum uso de estratégias ou de algum controle resultante de planejamento.

A série de estímulos – palavras teste e palavras controle – é geralmente composta por (a) palavras cognatas, tais como *garden* e *Garten*<sup>13</sup> (*jardim*, em inglês e alemão), ou *hand* (em inglês) e *Hand* (em alemão), que significa *mão* em ambas as línguas; e (b) homógrafos interlinguísticos, como *gift*, que em inglês significa *presente*, e *Gift*, que em alemão significa *veneno*; ou *angel* (*anjo*, em inglês) e *Angel*, cujo significado em alemão é *anzol*. Observe-se que as palavras cognatas têm alta proximidade ortográfica ou são idênticas na escrita, possuindo o mesmo significado. Os homógrafos interlinguísticos, por sua vez, são semelhantes ou idênticos na escrita, porém não partilham o mesmo significado nas línguas envolvidas. Também são usadas pseudopalavras, e palavras de baixa ou alta frequência, sendo, é claro, observadas também as similaridades e diferenças ortográficas, fonológicas e semânticas existentes entre as línguas em foco. Com o emprego desses estímulos em tarefas, busca-se averiguar se os sujeitos bilíngues reconhecem e/ou produzem as palavras cognatas na língua-alvo mais rapidamente que as palavras controle, estas últimas existentes somente na língua-alvo, com vistas a investigar se o processamento lexical da segunda língua (L2) é seletivo ou não seletivo. Dessa forma, o fato de se observar a existência de diferença no TR, reforçaria a noção de que o processamento de palavras é não seletivo, ou seja, que haveria ativação paralela no acesso lexical de estímulos cognatos e homógrafos interlinguísticos na língua-alvo. Já os experimentos, cujos resultados não apresentam diferença no TR por parte dos falantes bilíngues no reconhecimento e/ou produção de palavras, indicariam que o acesso lexical é seletivo.

---

13 Em alemão, todos os substantivos são escritos com a letra inicial maiúscula.

A condução da pesquisa empírica que compõe o presente estudo foi baseada nos modelos de processamento de L2 BIA e BIA+, em que são preconizados efeitos de interação interlinguística (não seletividade) no processamento da língua-alvo. Os dois modelos serão brevemente descritos a seguir.

### 3. O modelo bilíngue de ativação interativa BIA

Desenvolvido por Van Heuven, Dijkstra e Grainger (1998), o modelo computacional BIA<sup>14</sup> caracteriza-se por realizar o reconhecimento visual de palavras. Por apresentar quatro níveis de representação que se comunicam mutuamente – (1) traços lexicais, (2) letras, (3) palavras e (4) nós de linguagem, define-se como um modelo interativo (COMESAÑA et al., 2008), assumindo um léxico integrado nas línguas L1 e L2 e um acesso lexical não seletivo por natureza.

De acordo com Dijkstra e Van Heuven (2002), no BIA o *input* visual de determinada sequência de letras ativa traços lexicais condizentes com a sequência visualizada, que por sua vez ativam letras que contêm tais traços e, simultaneamente, inibem letras que não condizem com os mesmos. De forma semelhante, as letras ativadas estimulam palavras de ambas as línguas que são consistentes com as informações recebidas, ocorrendo ao mesmo tempo a inibição de todas as palavras que não correspondem às letras ativadas. Os autores (op. cit.) destacam que, no nível de representação da palavra, a inibição de palavras não condizentes independe da língua a que estas pertencem. Assim, quanto maiores as evidências a respeito de uma determinada palavra (candidato lexical), mais claras são as informações de que determinada sequência não poderá constituir qualquer outro item lexical. Por fim, as palavras ativadas de uma mesma língua enviam ativação ao seu respectivo nó de linguagem. Esses nós recebem a ativação da língua-alvo, enviando então um *feedback* inibitório a todas as palavras da outra língua (língua não alvo).

---

14 Em inglês, *The Bilingual Interactive Activation Model*.

#### 4. O modelo bilíngue de ativação interativa revisado BIA+

O BIA+<sup>15</sup> descreve de forma mais detalhada o curso temporal em que ocorre o processamento lexical bilíngue, incorporando dois sistemas distintos que se encontram parcialmente inter-relacionados: (1) um sistema de identificação, que independe do contexto; e (2) um sistema de decisão-tarefa<sup>16</sup>, sendo que o primeiro envia constantemente *output* ao segundo.

Além de rever os aspectos já contemplados no BIA, o BIA+ acrescenta representações e componentes no processamento lexical, incluindo, entre outros, aspectos relacionados à representação e ao processamento de códigos ortográficos, fonológicos e semânticos. Nesse sentido, Dijkstra e Van Heuven (2002) afirmam que o reconhecimento bilíngue de palavras, além de sofrer influência de efeitos de similaridade ortográfica interlinguística, também é influenciado pela sobreposição fonológica e semântica no acesso lexical.

#### 5. O estudo empírico

O presente estudo, como mencionado, averiguou possíveis influências do efeito cognato entre a L2 inglês e a L3 alemão no reconhecimento de palavras em alemão na realização de tarefa de decisão lexical, constituída por palavras cognatas em inglês e alemão, palavras controle (não cognatas)

---

15 Em inglês, *The Bilingual Interactive Plus Model*.

16 Conforme Dijkstra e Van Heuven (2002, p. 181), os sistemas incorporados ao modelo estão fortemente vinculados às ideias de Green (1998), envolvendo os esquemas de tarefa e controle de tarefa postulados no Modelo de Controle Inibitório – IC. No IC, a ativação dos níveis de representação no sistema léxico-semântico é regulada pelos esquemas de tarefa de linguagem, que informam qual deve ser desempenhada em dado momento. Estes esquemas, obedecendo aos objetivos do falante, também têm a função de inibir outputs do sistema léxico-semântico, como, por exemplo, outputs na língua não intencionada (língua não alvo). E a seleção de uma palavra específica para o output estaria vinculada ao sistema atencional supervisor, o qual transmite o código pretendido aos esquemas de tarefa de linguagem (TOKOWICZ, 2015).

e pseudopalavras. Com base nos resultados, esperava-se obter um efeito de facilitação cognata entre a primeira LE (L2, inglês) no processamento da língua-alvo (L3, alemão). Esse efeito foi medido através da avaliação dos índices de tempo de reação (TR) e de percentual de erros na tarefa de reconhecimento de estímulos da língua-alvo alemão (L3) que são cognatos da língua não alvo inglês (L2). Assim, esperava-se que houvesse menor TR e menor percentual de erros no reconhecimento de estímulos da língua-alvo alemão (L3) que são cognatos da língua não alvo inglês (L2) da tarefa, em comparação com as palavras controle (não cognatas).

## 6. Instrumentos utilizados

Os instrumentos utilizados para a realização do estudo empírico foram: (1) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, doravante TCLE, autorizando a participação na pesquisa e divulgação dos dados; (2) questionário para a coleta de informações pessoais e de histórico de linguagem; e (3) tarefa de reconhecimento lexical em alemão, construída especialmente para este estudo.

Para a composição do questionário (2), tomou-se como referência o Questionário de Histórico da Linguagem elaborado por Scholl e Finger (2013), desenvolvido com a finalidade de avaliar o perfil linguístico de indivíduos adultos bilíngues brasileiros em pesquisas sobre o bilinguismo. A elaboração do questionário, em conformidade com Scholl e Finger (2014), foi baseada em três fatores considerados essenciais para que se possa mensurar o conhecimento linguístico de bilíngues/multilíngues: (a) a idade de aquisição das línguas; (b) os contextos (esferas) de uso das línguas; e (c) o nível de proficiência dos falantes nas línguas de seu conhecimento, de cunho autoavaliativo<sup>17</sup>, como forma de valorizar a autoanálise por parte dos participantes.

---

17 Cabe observar que o nível de proficiência em alemão dos participantes, neste estudo, por se tratar da língua-alvo, não foi definido de forma autoavaliativa, porém de acordo com o nível do curso de alemão que estava sendo frequentado no período de aplicação da tarefa de reconhecimento lexical (vide critérios para a seleção da amostra

Para compor a tarefa de reconhecimento lexical (3), foram selecionadas 160 palavras (sequências de letras) em alemão, as quais constituíram três grupos distintos de estímulos: (a) 40 palavras cognatas em alemão e inglês; (b) 40 palavras controle (não cognatas) e (c) 80 pseudopalavras.

As 40 palavras cognatas em inglês e alemão que compuseram a tarefa foram selecionadas a partir dos dados obtidos com a realização de um estudo empírico anterior, que contou com a participação de voluntários adultos<sup>18</sup> com conhecimentos de inglês e de alemão como LEs. Esse estudo anterior teve por objetivo averiguar o grau de similaridade ortográfica entre palavras em inglês e alemão em tarefa de leitura de 97 pares de cognatos<sup>19</sup> nas duas línguas, os quais foram previamente selecionados pela pesquisadora. Os 40 pares avaliados pelos participantes do estudo como os mais semelhantes compuseram então a série de estímulos cognatos<sup>20</sup>.

No processo de seleção das 40 palavras não cognatas, foi utilizado o banco de dados *Clearpond*<sup>21</sup> como ferramenta de observação da frequência e tamanho dos itens não cognatos, que foram posteriormente comparados ao tamanho e à frequência dos estímulos cognatos já selecionados, buscando-se encontrar condições equivalentes entre estes. Tal equivalência

---

na seção 7). Já o nível de proficiência nas demais línguas, inclusive no inglês, foi mensurado a partir da autoavaliação dos participantes.

18 Os participantes desse estudo anterior não foram convidados a participar do estudo empírico que integrou o presente trabalho. Trata-se, portanto, de grupos distintos.

19 Fonte pesquisada para a seleção das palavras cognatas em inglês e alemão: *Deutsch ist easy!* (KURSISA; NEUNER, 2006). As palavras cognatas selecionadas foram substantivos, frequentemente usados por constituírem o vocabulário básico, utilizado em situações de uso da língua no dia a dia: moradia, vestuário, partes do corpo, dias da semana, alimentação, etc.

20 A constituição da lista de cognatos obedeceu a esse procedimento, pois objetivou-se compor um grupo de estímulos, cujo grau de semelhança fosse resultante do julgamento dos próprios aprendizes de alemão, a partir de sua percepção pessoal no tocante às similaridades interlinguísticas inglês-alemão.

21 Disponível em: <<http://clearpond.northwestern.edu/germanpond.php>> (Acesso em: 22.08.2016).

foi confirmada em uma análise estatística no *software* SPSS: frequência  $t(78) = -18, p > 0,05$ ; número de letras  $t(78) = 1,62, p > 0,05$ <sup>22</sup>.

Por fim, 80 sequências de letras foram geradas na Plataforma *Wuggy*<sup>23</sup>, um gerador multilíngue de pseudopalavras. Como foram criadas a partir das 40 cognatas e das 40 não cognatas que já compunham a lista de estímulos, as pseudopalavras constituem unidades morfológicamente muito similares a palavras que integram o léxico da língua alemã, ou seja, *poderiam* fazer parte do vocabulário alemão. Ao serem agregadas ao grupo de estímulos, desempenham o papel de palavras distratoras que, ao serem mescladas à lista de palavras cognatas e não cognatas, “mascaram” o propósito principal da atividade. Permitem, além disso, que se observe mais claramente diferenças no TR no processo de reconhecimento de palavras cognatas e não cognatas.

Após a seleção dos 160 estímulos e a constituição da tarefa, a mesma foi inserida no *software E-Prime*<sup>24</sup>, um programa computacional usado para coleta e análise de dados em diferentes experimentos que envolvem, entre outros, tarefas de decisão lexical com análise do TR.

## 7. Recrutamento dos participantes do estudo empírico

Os participantes que realizaram a tarefa de reconhecimento lexical, 108 sujeitos, foram, em sua grande maioria (N=95), recrutados em três instituições de ensino de línguas que, entre outras línguas, oferecem cursos de alemão como LE. O quarto grupo, com 13 sujeitos, foi composto por aprendizes que frequentavam aulas particulares de alemão, indicados por seus respectivos professores, (ex-)colegas da pesquisadora. As três institui-

---

22 Informações acerca de como se processa a análise estatística por meio do software SPSS podem ser encontradas em Mundstock et al. (2006).

23 Disponível em <<http://crr.ugent.be/programs-data/wuggy>> (Acesso em: 22.08.2016).

24 Informações a respeito do programa podem ser acessadas em <<https://pstnet.com/products/e-prime/>> (Acesso em: 29.04.2018).

ções de ensino foram assim definidas: instituição de ensino A<sup>25</sup>, instituição de ensino B<sup>26</sup> e instituição de ensino C<sup>27</sup>. Já o grupo de alunos particulares foi definido como Grupo D. Os critérios utilizados para a seleção da amostra foram os seguintes: participantes brasileiros adultos, com português como L1, com 17 anos de idade ou mais, que estivessem frequentando curso de alemão, *nos níveis básicos*, e afirmassem possuir conhecimentos prévios de inglês como LE.

## 8. Seleção da amostra: primeira etapa

No recrutamento dos sujeitos das três instituições de ensino, a pesquisadora contatou as coordenadoras pedagógicas dos estabelecimentos e, após a apresentação dos objetivos da pesquisa e descrição da atividade experimental, foi realizada uma visita a cada turma<sup>28</sup>, em que foram entregues aos alunos participantes do experimento (1) o TCLE e (2) o questionário. Posteriormente, os participantes foram convidados, via *e-mail*, a realizar a atividade no computador, em um encontro individual<sup>29</sup>. Já o procedimento com o Grupo D foi realizado em um único encontro, após contato, também realizado via *e-mail*, com apresentação da pesquisadora, informações a respeito do estudo e convite para a participação no experimento.

---

25 Curso de idiomas. Disponível em <<http://www.acele.com.br/>> (Acesso em: 10.03.2017).

26 Curso de idiomas. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/lele>> (Acesso em: 10.03.2017).

27 Curso de graduação em alemão. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/setordealemao/>> (Acesso em: 10.03.2017).

28 Foram visitadas, no total, 26 turmas.

29 Observe-se que, de um total de 224 voluntários que se dispuseram a ler e assinar o TCLE e preencher o questionário no dia da visita a cada turma, no primeiro encontro, somente 95 concluíram o processo, realizando a tarefa no computador.

## 9. Aplicação da tarefa de reconhecimento lexical

No encontro individual para a realização da tarefa no computador, cada sujeito foi informado de que a atividade envolveria *somente* a língua alemã e de que se tratava de um exercício de *reconhecimento lexical*. Não haveria, portanto, a necessidade de se saber o significado da palavra em português. Esse esclarecimento prévio foi necessário, pois, durante a conversa inicial com os primeiros indivíduos, percebeu-se que a maioria dos participantes estava confundindo *reconhecimento das palavras* com *conhecimento do significado em português* dos itens que seriam apresentados.

A leitura das instruções, em alemão, foi feita pela pesquisadora. Cada participante foi informado de que a língua a ser utilizada a partir daquele momento passaria a ser o alemão. Essa estratégia foi utilizada como forma de “preparar” o cérebro do participante para a língua-alvo, a ser processada na tarefa de reconhecimento lexical. Eventuais perguntas em relação às instruções, se possível, deveriam ser feitas na língua alemã. Observe-se que, na elaboração das instruções em alemão, tomou-se cuidado para que não fossem construídas frases complexas e/ou muito longas, em consideração aos aprendizes dos níveis mais incipientes (grande parte da amostra), mesmo que algumas construções parecessem demasiado simples e/ou repetitivas. Instruções: *Lieber Teilnehmer/Liebe Teilnehmerin, willkommen zum Experiment! In diesem Experiment werden Sie Sequenzen von Buchstaben lesen. Sie finden diese Sequenzen auf dem Monitor von dem Computer. Sie lesen jede Sequenz isoliert: zuerst kommt eine Sequenz, dann eine neue Sequenz, und so weiter. Sie sollen entscheiden, so schnell und exakt wie möglich, ob die Sequenz ein Wort auf Deutsch ist (JA) oder ob es kein Wort auf Deutsch ist (NEIN). Wenn Sie denken: “Ja, diese Sequenz ist ein Wort auf Deutsch”, dann drücken Sie die Taste J, für JA. Wenn Sie denken: “Nein, diese Sequenz ist kein Wort auf Deutsch”, dann drücken Sie die Taste N, für NEIN. Vor jeder neuen Sequenz, sehen Sie das Symbol (+). Wenn Sie eine neue Sequenz sehen möchten,*



*drücken Sie die Taste Leertaste auf der Tastatur. Haben Sie Fragen? Wenn Sie irgendeine Frage haben, fragen Sie jetzt die Forscherin*<sup>30</sup>.

Como cada sequência permanecia somente 3 segundos na tela, todos os participantes foram informados de que a atividade não envolveria o emprego consciente de estratégias. Assim, durante a leitura das instruções, a pesquisadora incluía ainda a seguinte explicação oral: *Die Sequenz bleibt nur 3 Sekunden auf dem Monitor! Es gibt keine Zeit für Strategien, zum Nachdenken: "Ist das wirklich ein deutsches Wort?" Deine Reaktion muss sehr schnell sein, es ist eine automatische Reaktion: JA/NEIN, JA/NEIN*<sup>31</sup>

Antes do início da tarefa propriamente dita, foi proposto um "treino" aos participantes, com uma sequência de 12 palavras extras que não faziam parte da lista de estímulos, de forma a testar o procedimento e também a garantir que as instruções realmente tivessem sido entendidas: *Bevor wir mit dem Experiment beginnen, machen wir eine kleine Übung*<sup>32</sup>. Findada a prática, foram lidas as seguintes frases: *Die Übung ist zu Ende. Haben Sie noch Fragen? Alles ok? Können wir mit dem Experiment beginnen? Drücken Sie dann die Taste Leertaste, wenn Sie mit dem Experiment beginnen möch-*

---

30 Tradução livre: Caro(a) participante, bem-vindo(a) ao experimento! Neste experimento você lerá sequências de letras. As sequências de letras serão apresentadas na tela do computador. Você lerá as sequências isoladamente: primeiramente uma sequência, seguida da próxima sequência, e assim por diante. Você deverá decidir, o mais rapidamente e da forma mais exata possível, se a sequência de letras é uma palavra em alemão (JA), (*sim*, em alemão), ou não é uma palavra em alemão (NEIN) (*não*, em alemão). Se você achar: *Sim, essa sequência é uma palavra em alemão*, deverá pressionar a tecla J para JA. Se você achar: *Não, essa sequência não é uma palavra em alemão*, então deverá pressionar a tecla N para NEIN. Antes de cada nova sequência, você verá o símbolo (+). Se você quiser visualizar uma nova sequência, deverá pressionar a tecla Espaço do teclado. Você tem perguntas? Se você tiver qualquer pergunta, pergunte agora à pesquisadora

31 Tradução livre: A sequência permanece somente 3 segundos na tela. Não há tempo para estratégias, para a reflexão: será que essa palavra é realmente do alemão, ou não? A sua reação precisa ser rápida, uma reação automática: SIM/NÃO, SIM/NÃO.

32 Tradução livre: Antes de começarmos o experimento, faremos uma pequena atividade.

ten<sup>33</sup>. Nesse instante, a pesquisadora se afastava do participante para que este pudesse realizar a tarefa sem sentir-se observado.

Os 160 estímulos foram apresentados, um a um, em sequência randomicamente construída, obedecendo-se ao seguinte procedimento: (1) visualização do ponto fixo (+) na tela do computador; (2) pressionamento da tecla Espaço; (3) visualização da sequência de letras. Nesse momento, o voluntário deveria decidir, da forma mais rápida possível, se a palavra visualizada pertencia, ou não, ao vocabulário alemão, pressionando as teclas correspondentes a *SIM* (tecla sinalizada com o J) ou *NÃO* (tecla sinalizada com o N); Ao pressionar a tecla *J* ou *N*, o participante voltava a visualizar o ponto fixo (+). Para visualizar a próxima sequência de letras, deveria pressionar a tecla Espaço, e assim, sucessivamente, até o final da atividade. Ao término da tarefa, surgiam na tela do computador os seguintes dizeres: *Gratulation! Das Experiment ist zu Ende! Informieren Sie die Forscherin, bitte. Vielen Dank.*<sup>34</sup>

Após a conclusão da tarefa, a pesquisadora perguntava a cada participante, em português, sua impressão sobre a atividade e quais os critérios adotados para julgar se a sequência lida pertencia ou não ao léxico alemão, e se, em algum momento, houve a percepção de que outra língua (inglês?!), de alguma forma, pudesse ter influenciado a realização da tarefa ou tivesse sido lembrada durante a realização da atividade. Os depoimentos/explicações fornecidos pelos indivíduos foram anotados pela pesquisadora.

## 10. Composição da amostra final

Após a análise das informações fornecidas no questionário, verificou-se que, do total de 108 participantes, 89 sujeitos afirmaram ter aprendido

---

33 Tradução livre: A atividade foi encerrada. Você ainda tem perguntas? Tudo ok? Podemos começar o experimento? Pressione então a tecla Espaço, quando você quiser iniciar o experimento.

34 Tradução: Parabéns, o experimento foi concluído! Informe a pesquisadora, por favor. Muito obrigada!

inglês como L2. Como o foco da pesquisa é voltado a multilíngues com inglês L2, foram eliminados os 19 sujeitos que não apresentavam esse perfil. Dos 89 sujeitos com inglês L2, 47 tinham alemão como L3. Foi então constituído um grupo com os 47 sujeitos que tinham inglês L2 e alemão L3, doravante denominado GALL3.

Ao final da constituição do GALL3, que seria, em princípio, a amostra total, observou-se que 20 dos 89 sujeitos tinham alemão como terceira LE (L4) e espanhol como L3. Dessa forma, decidiu-se constituir um segundo grupo, com inglês L2, espanhol L3 e alemão L4, denominado GALL4. Antes de incluir esse segundo grupo na amostra, averiguou-se se as 80 palavras em alemão que compuseram a tarefa (cognatas e não cognatas) não teriam um grau de similaridade morfológica com o espanhol, a ponto de configurarem a condição cognata no espanhol (L3) e no alemão (L4), pois, pelo propósito da tarefa, tal condição só poderia existir entre as 40 palavras do inglês (L2), cognatas do alemão (L4). Os 80 itens foram então traduzidos do alemão para o espanhol, com o auxílio do dicionário *on-line PONS Online-Wörterbuch*<sup>35</sup>. Os 80 pares foram posteriormente analisados por um colega da pesquisadora, natural do Equador e radicado, há 26 anos, na Alemanha. Por fim, com o auxílio do mecanismo de busca *NIM*<sup>36</sup>, que permite calcular o grau de similaridade ortográfica entre pares de palavras, foi calculado o grau de semelhança entre os 80 pares alemão-espanhol. Os resultados mostraram a inexistência de *status* cognato entre as duas línguas, L3 e L4, possibilitando assim a inclusão do GALL4 na amostra. Dois sujeitos do GALL3 e um do GALL4 foram eliminados<sup>37</sup>, sendo a amostra final constituída por 64 sujeitos: GALL3, com 45 sujeitos, e GALL4, com 19 sujeitos.

---

35 Tradução livre: PONS Dicionário *on-line*. Disponível em <<http://de.pons.com/%C3%BCbersetzung/spanisch-deutsch>> (Acesso em 27.10.2016).

36 Disponível em <<http://psico.fcep.urv.cat/utilitats/nim/eng/graphsim.php>> (Acesso em 28.10.2016).

37 Um sujeito do GALL3 estava em um nível muito avançado de alemão (C1); já a tarefa de um segundo participante não foi corretamente gravada no computador e teve de ser excluída. O terceiro sujeito, do GALL4, afirmou que não estava cursando alemão há mais de um ano.

Em seguida, foram elaboradas duas tabelas, uma para cada grupo, nas quais foram inseridas as médias do TR e do percentual de erros de cada participante. Observe-se que, em tarefas de decisão lexical, existem critérios em relação ao percentual de erros nas respostas fornecidas pelos sujeitos, que normalmente definem o índice de 30% de erros como ponto de corte<sup>38</sup>. Como a amostra foi constituída por aprendizes de alemão que se encontravam em níveis incipientes de aprendizagem da língua, houve maior flexibilidade na adoção desses critérios. Com base em uma análise da distribuição do percentual de erros entre os participantes, verificou-se onde ocorreu descontinuidade, sendo estipulado então o índice de erros de 75% como ponto de corte. Assim, 12 sujeitos (10 indivíduos do GALL3 e dois do GALL4), cujo percentual de erros no reconhecimento das pseudo-palavras foi maior que 75%, foram eliminados. A amostra analisada contou, enfim, com 52 indivíduos, divididos em dois grupos: GALL3, com 35 sujeitos, e GALL4, com 17 sujeitos.

Como as instituições de ensino visitadas adotam categorizações próprias para os diferentes níveis de aprendizagem destas línguas, a amostra foi classificada de acordo com os níveis de proficiência em alemão correspondentes ao Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas<sup>39</sup> (QECR): níveis A1 e A2 = uso elementar da língua; níveis B1 e B2 = uso independente da língua; e níveis C1 e C2 = uso proficiente da língua.

Dos 35 sujeitos do GALL3, 17 se encontravam no nível de proficiência A1, 14 no nível A2 e 4 no nível B1 do QECR. Dos 17 participantes do GALL4, contou-se com 11 do nível A1, 4 que se encontravam no nível A2 e somente 2 do nível B1, conforme discriminado no quadro abaixo.

---

38 A definição do índice de 30% como ponto de corte é uma prática adotada em pesquisas nessa área. Para mais informações, ver Tokowicz (2015).

39 Disponível em <<http://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/>>, em 40 línguas (Acesso em: 05.03.2016).

	GALL3 (N=35)		GALL4 (N=17)	
	N	Níveis de acordo com o QECR	N	Níveis de acordo com o QECR
<b>A</b>	10	A1=6 A2=2 B1=2	10	A1=7 A2=1 B1=2
<b>B</b>	16	A1=8 A2=8	4	A1=1 A2=3
<b>C</b>	7	A1=2 A2=3 B1=2	2	A1=2
<b>Grupo D</b>	2	A1=1 A2=1	1	A1=1

Quadro 1 – Níveis de proficiência da amostra final

Em ambos os grupos, o percentual de mulheres foi expressivo: 71,4% no GALL3 (25 dos 35 participante) e 76,5% no GALL4 (13 dos 17 participantes). A média de idade nos dois grupos foi similar: de 31,4 anos de idade no GALL3 e de 32 anos no GALL4.

## 11. Análise e discussão dos dados

Em diferentes experimentos<sup>40</sup> envolvendo o processamento de palavras com a utilização de estímulos cognatos nas línguas-alvo e não alvo, foram conduzidas tarefas, com o propósito de investigar as diferenças no TR dos indivíduos bilíngues/multilíngues ao se mensurar o tempo que cada indivíduo levava para reconhecer/produzir a série de estímulos apresentados na tarefa. Os resultados desses estudos evidenciaram efeitos de facilitação cognata no acesso lexical da língua-alvo. Latências menores no

---

40 Mais informações sobre esses experimentos podem ser encontradas na tese de doutorado da pesquisadora (PICKBRENNER, 2014).

TR e respostas mais acuradas no reconhecimento visual ou na produção de palavras da língua-alvo que tinham sobreposição ortográfica e semântica na(s) língua(s) não alvo do falante bilíngue/multilíngue indicaram a ocorrência de interação interlinguística no processamento lexical bilíngue/multilíngue. Isto é, houve ativação da língua não alvo (ativação paralela) no processamento da língua-alvo, mesmo que a primeira não tenha sido solicitada e/ou não se tenha tido a intenção de usá-la.

Com o objetivo de investigar a ocorrência de ativação simultânea do inglês (L2) e do alemão (L3/L4) no processamento da língua-alvo alemão, o estudo averiguou possíveis efeitos de facilitação cognata no reconhecimento desses itens na tarefa de reconhecimento lexical das palavras em alemão. Para testar essa hipótese, foi realizada uma análise estatística no *software* SPSS, envolvendo testes  $t$  para análise das médias de TR e de percentual de erros das cognatas e não cognatas<sup>41</sup>.

Um Teste  $t$  de Amostras Pareadas no GALL3 revelou uma diferença marginalmente significativa ( $t = 0,07$ ) entre as médias de TR para as cognatas ( $M = 1084,3$ ) em comparação com as não cognatas ( $M = 1052,9$ ), em que estas foram reconhecidas mais rapidamente que as cognatas:  $t(34) = -1,9$ ,  $p = 0,07$ . Em relação ao percentual de erros nas duas condições, cognatas e não cognatas, a análise revelou um efeito significativo ( $p = 0,01$ ) na comparação entre os dois índices: a média do percentual de erros das não cognatas ( $M = 15,9$ ) foi significativamente menor –  $t(34) = -3,8$ ,  $p = 0,01$  – em comparação ao percentual de erros das cognatas ( $M = 22,7$ ).

Já no GALL4, o Teste  $t$  Pareado mostrou que não houve significância estatística:  $t(16) = -0,7$ ,  $p = 0,501$ , entre as médias de TR para as cognatas ( $M = 1002,0$ ) e para as não cognatas ( $M = 953,6$ ). No tocante às médias de percentual de erros nas duas variáveis, foi observada uma diferença marginalmente significativa –  $t(16) = -1,8$ ,  $p = 0,09$ , em que o índice de erros das palavras não cognatas ( $M = 13,8$ ) também foi menor, quando comparado

---

41 Mais informações sobre esses testes podem ser encontradas em Dancey; Reidy (2013).

ao percentual de erros das cognatas ( $M = 18,9$ ). Os escores obtidos podem ser verificados na tabela a seguir:

		GALL3 (N=35)		GALL4 (N=17)	
Condição		Média (M)	Desvio padrão (DP)	Média (M)	Desvio padrão (DP)
Tempo de reação (TR)	<b>Cognatas</b>	1084,3	194,3	1002,0	153,1
	<b>Não cognatas</b>	1052,9	201,9	953,6	233,0
% de erros	<b>Cognatas</b>	22,7	14,4	18,9	12,7
	<b>Não cognatas</b>	15,9	11,0	13,8	6,7

Tabela 1 - Média de tempo de reação (TR) e percentual de erros nas condições cognatas e não cognatas nos grupos GALL3 e GALL4

Os testes de análise estatística no GALL3 demonstraram, portanto, latências menores no reconhecimento das não cognatas, em relação ao custo de tempo para reconhecimento das cognatas. Apontaram, também, que os sujeitos cometeram menos erros no reconhecimento das palavras controle (não cognatas) em relação às cognatas. No GALL4, embora não tenham sido observadas diferenças significativas no TR, e apenas marginalmente significativas em relação ao percentual de erros, os valores apontados evidenciam médias de TR e de percentual de erros também menores para as não cognatas, em comparação às cognatas.

Tais resultados indicam que a hipótese inicial não foi corroborada. Esperava-se que os participantes reconhecessem mais rapidamente os itens cognatos, em relação aos estímulos controle, e que o número de acertos no processamento das palavras cognatas também fosse maior que o número para as não cognatas, devido à coativação dos sistemas linguísticos da língua não alvo (L2 inglês) e da língua-alvo (L3 alemão) durante o processamento da L3. A coativação interlinguística está prevista no Modelo Bilíngue de Ativação Interativa (BIA+), o qual assume que, em experimentos com o uso de estímulos cognatos, os efeitos de facilitação cognata observados se devem à existência de uma representação morfológica comum às duas línguas.

Cumprе destacar aqui, porém, que tais experimentos foram desenvolvidos na Europa, refletindo assim uma *realidade multilíngue*, por assim dizer, muito diferente da brasileira. Ao se considerar aspectos como níveis de proficiência, contextos de uso, convívio intercultural, propósitos e frequência de uso das línguas, entre outros, observa-se que falantes bilíngues/multilíngues europeus e brasileiros são, de modo geral, notadamente distintos. Percebe-se, com isso, que o perfil dos indivíduos que participam de pesquisas envolvendo o processamento de L2 é um aspecto relevante que deve ser considerado no desenvolvimento de pesquisas e na avaliação do desempenho de falantes bilíngues/multilíngues em tarefas de reconhecimento/produção lexical. As evidências trazidas aqui, a partir de um pequeno recorte no vasto e heterogêneo contexto multilíngue brasileiro e, portanto, regionalmente marcado, asinalam, assim, a necessidade de se desenvolver estudos no Brasil nessa esfera do conhecimento.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito aos depoimentos fornecidos pelos participantes após a realização da tarefa, que revelaram evidências de coativação interlinguística. Como mencionado, após a conclusão da tarefa no computador, a pesquisadora fez uma curta entrevista com cada participante, perguntando sobre sua impressão a respeito da atividade e os critérios adotados para julgar se cada sequência lida pertencia ou não ao vocabulário alemão. Os participantes também foram questionados sobre possíveis influências de outra(s) língua(s) durante a leitura das sequências em alemão.

No grupo GALL3, 30 dos 35 sujeitos, e no GALL4, 13 dos 17 participantes, afirmaram que o inglês *esteve presente* durante a realização da atividade em alemão, influenciando o desempenho da tarefa. Os depoimentos, em sua maioria, apontaram o inglês como *fator de interferência*. Em seus depoimentos, os indivíduos mencionaram frequentemente que tiveram dificuldade em decidir se a palavra (cognata) apresentada era do inglês ou do alemão, manifestando seguidamente que “ficavam em dúvida”, ou que a semelhança entre várias palavras da tarefa com o inglês “havia gerado confusão”.

Esse comportamento revela o entendimento, por parte da grande maioria dos participantes, de que a língua inglesa havia sido inclusa na



elaboração da tarefa; embora tenha sido esclarecido, durante a leitura das instruções, que a atividade seria toda realizada em alemão, não havendo o envolvimento de outra língua. Tais asserções por parte dos participantes reforçam a ocorrência de *coativação interlinguística* e de *acesso lexical não seletivo* no desempenho da tarefa.

## 12. Considerações finais

Além de contribuir para o entendimento da organização e representação do léxico multilíngue na mente humana, acredita-se que o estudo tenha evidenciado a importância da pesquisa sob o viés psicolinguístico no Brasil, que visa a investigar e elucidar as questões que envolvem o funcionamento da memória e o processamento lexical de falantes bilíngues/multilíngues no contexto brasileiro de aquisição, aprendizagem e uso das línguas.

A análise dos dados resultantes da investigação empírica sugere que o desempenho dos sujeitos na tarefa de reconhecimento lexical está fortemente vinculado ao perfil peculiar dos participantes do estudo, e que aspectos como o nível de proficiência na língua-alvo alemão e a frequência de uso da língua alemã dos participantes do estudo podem ter influenciado seu desempenho na realização da tarefa.

Como o estudo envolve a relação entre o alemão e o inglês, duas LEs que apresentam semelhanças tipológicas, acredita-se que os resultados também podem ser úteis em outra esfera da área de Estudos da Linguagem: a Linguística Aplicada. Justamente por investigar a organização da memória e o processamento lexical bilíngue/multilíngue, o estudo pode servir de auxílio em pesquisas que envolvam a aprendizagem de mais línguas (L3, L4, Lx) no Brasil. Dessa forma, o trabalho propõe um diálogo interdisciplinar na área de Estudos da Linguagem, o que, conforme destacado por Finger et al. (2016), além de contribuir para os avanços nas investigações com foco na aquisição, uso e processamento de mais línguas além da LM, envolvendo a pesquisa acerca do bilinguismo/trilinguismo/plurilinguismo nos estudos psicolinguísticos, vem acrescentar qualidade à pesquisa em torno do fenô-

meno da linguagem como um todo. Finger et al. (2016, p. 98) salientam que a interlocução entre diferentes esferas do conhecimento, que definem como uma “atitude interdisciplinar”, é, também, um aspecto importante para o fomento de discussões em torno de conceitos e metodologias que envolvem a aquisição e o uso da linguagem por falantes bilíngues/multilíngues, auxiliando, dessa forma, na compreensão e explicação de questões alusivas ao fenômeno.

Acredita-se, que o estudo envolvendo trilingües (português do Brasil/ inglês/alemão) tenha sido mais um pequeno passo em um longo caminho a ser percorrido, esperando-se, assim, que trabalhos futuros forneçam benefícios à pesquisa no Brasil no que concerne à compreensão dos efeitos da interação e do processamento interlingüístico, dada a carência de pesquisas nesse vasto e profícuo campo de conhecimento.

## Referências bibliográficas

ALTENHOFEN, Cléo V.; BROCH, Ingrid K. Fundamentos para uma “pedagogia do plurilingüismo” baseada no modelo de conscientização linguística (language awareness). *V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas. Universidad de la República y Asociación de Universidades Grupo Montevideo*, p. 15-24, 2011.

BARCELOS, Laura. *O acesso lexical em trilingües brasileiros falantes de português, inglês e francês*. 2016. 158 f. Dissertação (Mestrado) - Estudos da Linguagem, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em < <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/143649/000996958.pdf?sequence=1> > (Acesso em: 05.11.2016).

BLANK, Cintia Avila; ZIMMER, Márcia Cristina. A influência da grafia em tarefa de acesso lexical envolvendo a L2 (francês) e a L3 (inglês) de um multilíngue: uma abordagem via sistemas dinâmicos. *Calidoscópico*, v. 9, n. 1, p. 28-40, 2011.

BLANK, Cintia Avila. *A influência grafo-fônico-fonológica na produção oral e no processamento de priming em multilíngues: uma perspectiva dinâmica*. 2013. 225 f. Tese (Doutorado). Letras, Instituto de Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2013.

BLANK, Cintia Avila; BANDEIRA, Marta Tessman. O desempenho de multilíngues em tarefas de controle inibitório e de priming grafo-fônico-fonológico. *Organon*, v. 26, n. 51, p. 53-80, 2011. Disponível em <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/28834/17504>> (Acesso em: 29.04.2018).

- CENOZ, Jasone. The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *International Journal of Bilingualism*, v. 7, n. 1, p. 71-87, 2003. Disponível em <<http://ijb.sagepub.com/content/7/1/71.full.pdf>> (Acesso em: 10.08.2016).
- COLOMÉ, Àngels. Lexical activation in bilinguals' speech production: Language-specific or language-independent? *Journal of Memory and Language*, v. 45, n. 4, p. 721-736, 2001.
- COMESAÑA, Montserrat; FRAGA, Isabel; PEREA, Manuel; PINHEIRO, Ana. O léxico bilíngue: um léxico ou dois? Eis a questão.... In: FLORES, Cristina (org.). *Temas em Bilinguismo*. Braga: Universidade do Minho, 2008. p. 15-60.
- COSTA, Albert. Lexical access in bilingual production. In: KROLL, Judith F.; DE GROOT, Annette M. B. (org.). *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*. Oxford University Press, 2005, p. 308-325.
- COSTA, Albert; CARAMAZZA, Alfonso. Is lexical selection in bilingual speech production language-specific? Further evidence from Spanish-English and English-Spanish bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, v. 2, n. 03, p. 231-244, 1999.
- COSTA, Albert; CARAMAZZA, Alfonso; SEBASTIAN-GALLES, Nuria. The cognate facilitation effect: Implications for models of lexical access. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, v. 26, n. 5, p. 1283-1296, 2000.
- DANCEY, Christine. P.; REIDY, John. *Estatística sem matemática para psicologia*. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.
- DE GROOT, Annette M. B. Word-type effects in bilingual processing tasks. In: SCHREUDER, Robert; WELTENS, Bert (org.) *The bilingual lexicon*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 1993, p. 27-51.
- DIJKSTRA, Ton; VAN HEUVEN, Walter J. B. The architecture of the bilingual word recognition system: From identification to decision. *Bilingualism: Language and Cognition*, v. 5, n. 3, p. 175-197, 2002.
- FINGER, Ingrid et al. Diálogos em multilinguismo: uma discussão sobre as pesquisas realizadas no Labico/UFRGS. *Letrônica*, v. 9, n. supl., p. 97-113, 2016. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/22390>> (Acesso em: 25.01.2018).
- FINGER, Ingrid. Processamento de segunda língua. In: MAIA, Marcus (org.). *Psicolinguística, psicolinguísticas. Uma introdução*. São Paulo: Contexto, 2015, p. 157-169.
- GREEN, David W. Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualism: Language and Cognition*, v. 1, n. 2, p. 67-81, 1998.
- GROSJEAN, François. The bilingual as a competent but specific speaker hearer. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, v. 6, n. 6, p. 467-477, 1985.
- KROLL, Judith F.; STEWART, Erika. Category interference in translation and picture naming: Evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations. *Journal of Memory and Language*, v. 33, n. 2, p. 149-174, 1994.
- KROLL, Judith F.; GERFEN, Chip; DUSSIAS, Paola E. Laboratory designs and paradigms: Words, sounds, and sentences. In: WEI, Li; MOYER, Melissa G. (org.). *The Blackwell*

*guide to research methods in bilingualism and multilingualism*. Pennsylvania State University, Chapter 10, 2008, p. 108-131.

KROLL, Judith F. DE GROOT, Annette M. B. Lexical and conceptual memory in the bilingual: Mapping form to meaning in two languages. In: DE GROOT, Annette. M. B.; KROLL, Judith F. (org.). *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives*. Psychology Press: London, 1997, p. 169-199.

KURSISA, Anita; NEUNER, Gerhard. *Deutsch ist easy!:* Lehreranreicherungen und Kopiervorlagen „Deutsch nach Englisch“ für den Anfangsunterricht. Ismaning: Hueber, 2006.

MCCLELLAND, James L.; ELMAN, Jeffrey L. The TRACE model of speech perception. *Cognitive Psychology*, v. 18, n. 1, p. 1-86, 1986.

MUNDSTOCK, Elsa et al. Introdução à Análise Estatística utilizando o SPSS 13.0. *CADERNOS de Matemática e Estatística Série B*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2006.

PICKBRENNER, Minka B.; FINGER, Ingrid. O multilinguismo em contexto de sala de aula: o ensino/aprendizado de alemão como segunda língua estrangeira (L3). *Caminhos em Linguística Aplicada*, v. 13, n. 2, p. 22-46, 2015.

PICKBRENNER, Minka B. *O acesso lexical em multilíngues inglês (L2) e alemão (L3) no reconhecimento de palavras tipologicamente similares*. 2014. 190 f. Tese (Doutorado). Estudos da Linguagem, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/168990>> (Acesso em: 27.01. 2018).

POTTER, Mary C. et al. Lexical and conceptual representation in beginning and proficient bilinguals. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, v. 23, n. 1, p. 23-38, 1984.

PREUSS, Elena Ortiz; FONTES, Ana Beatriz Arêas da Luz; FINGER, Ingrid. Efeito cognato no processo de lexicalização bilíngue. *Letras de Hoje*, 50, n. 1, p. 73-83, 2015.

SCHOLL, Ana. P.; FINGER, Ingrid. Elaboração de um questionário de histórico da linguagem para pesquisas com bilíngues. *Nonada: Letras em Revista*, v. 2, n. 21, p. 1-17, 2013. Disponível em <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/95052>> (Acesso em: 29.04.2018).

SCHWARTZ, Ana I.; KROLL, Judith F.; DIAZ, Michele. Reading words in Spanish and English: Mapping orthography to phonology in two languages. *Language and Cognitive Processes*, v. 22, n. 1, p. 106-129, 2007.

SHOOK, Anthony; MARIAN, Viorica. The bilingual language interaction network for comprehension of speech. *Bilingualism: Language and Cognition*, v. 16, n. 2, p. 304-324, 2013.

TOKOWICZ, Natasha. *Lexical processing and second language acquisition*. Cognitive Science and Second Language Acquisition Series. New York: Routledge, 2015.

VAN HEUVEN, Walter J. B.; DIJKSTRA, Ton; GRAINGER, Jonathan. Orthographic neighborhood effects in bilingual word recognition. *Journal of Memory and Language*, v. 39, n. 3, p. 458-483, 1998.

ZIMMER, Márcia Cristina; ALVES, Ubiratã Kickhöfel. O impacto do bi/multilinguismo sobre o potencial criativo em sala de aula: uma abordagem via teoria dos sistemas dinâ-

nicos. *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, v. 23, n. 41, p. 77- 89, 2014. Disponível em <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/132569/000982827.pdf?sequence=1>> (Acesso em: 29.04. 2018).



# Arte e aprendizagem – uma via de mão dupla. O projeto *Theatergruppe "Die Deutschspieler"* e seu potencial

*Norma Wucherpfennig*

## 1. Abertura

A arte compreende uma vasta gama de linguagens – literatura, música, cinema, artes cênicas, artes plásticas, fotografia, arquitetura – que se relacionam entre si e também com outros campos. A dimensão estética no ensino/aprendizagem de Alemão como Língua Estrangeira tem ganhado destaque em debates e pesquisas recentes no continente latino-americano (cf. BERNSTEIN/LERCHNER, 2014; MARIANO ET AL., 2016; MARIANO; LORKE, 2017). Na maioria dos casos, trata-se de reflexões teóricas, estudos empíricos ou propostas práticas acerca da integração de produções ou técnicas artísticas na sala de aula ou de sua inclusão na formação de professores de língua.

No caso específico do teatro, parece haver uma relação quase natural com a aprendizagem de línguas: se expressar em uma língua estrangeira é vestir uma nova personalidade, explorar um terreno desconhecido, se apropriar do alheio – não muito distante de representar um personagem em uma peça teatral. Por isso, não é de se admirar que práticas teatrais tenham conquistado espaço na didática de língua estrangeira. Fundamentada a partir do trabalho pioneiro de Schewe (1993), a área da *Dramapädagogik* (teatro-educação) no ensino/aprendizagem de línguas tem gerado inúmeras

ros trabalhos práticos e de pesquisa, levando, atualmente, ao desenvolvimento de uma didática performativa do ensino de línguas (*performative Fremdsprachendidaktik*, cf. SCHEWE, 2016, p. 357).

O presente artigo pretende lançar um olhar para fora do espaço físico da sala de aula: deixaremos a esfera do *ensino* no sentido estrito e dirigiremos os holofotes para um projeto de teatro bilíngue e seu potencial em termos de *aprendizagem*. Na *Theatergruppe “Die Deutschspieler”*, tanto a arte quanto a língua são protagonistas, ambas são meio e fim ao mesmo tempo. E como não há teatro sem público, os espectadores também desempenham um papel importante.

O texto visa dar uma contribuição para a exploração de práticas e projetos de aprendizagem estética que extrapolem a sala de aula, os quais Schewe (2016, p. 356) classifica como formas performativas de grande porte (*performative Großformen*). Enquanto as formas de pequeno porte (*performative Kleinformen*), que compreendem atividades performativas em sala de aula, já se encontram amplamente documentadas, descrições ou pesquisas sobre projetos que vão para além desse âmbito são mais raras. Nota-se que se trata apenas de uma primeira tentativa de sistematização do trabalho que pode servir de fundamento para pesquisas mais aprofundadas.

Após algumas informações gerais sobre o projeto *Theatergruppe “Die Deutschspieler”*, será recapitulada a gênese dos trabalhos já desenvolvidos, seguida da descrição da metodologia de montagem das peças. Na sequência, será analisado o impacto do trabalho do grupo, tanto no que diz respeito aos seus integrantes quanto ao público. Por fim, propõe-se uma reflexão sobre o potencial desse projeto como proposta inovadora de teatro e sobre sua contribuição para o fomento do plurilinguismo. Devido ao perfil da autora e pelo próprio foco da publicação, prevalecerá a perspectiva linguística, porém sem deixar o componente cênico totalmente de fora.

## 2. Em cena – Apresentação do projeto

Em julho de 2015, no Centro de Ensino de Línguas da Universidade Estadual de Campinas (CEL/Unicamp), foi fundado um grupo de teatro,



mais tarde batizado de *Theatergruppe* “*Die Deutschspieler*”. Participaram da fundação quatro alunos de alemão e dois docentes da universidade, sendo uma da Área de Alemão do CEL e o outro do Departamento de Artes Cênicas do Instituto de Artes.<sup>1</sup> A ideia havia surgido durante a aula em uma turma do nível Alemão II, quando uma aluna perguntou se não se podia iniciar um projeto de teatro para ajudar na aprendizagem do alemão e se aprofundar na língua por meio da arte. A partir dessa ideia inicial, o projeto foi construído com base em dois pilares – o artístico e o linguístico – igualmente fundamentais para o trabalho do grupo.

Desde sua fundação, o grupo registra certo fluxo em seu elenco, tendo o número de atores variado entre quatro e vinte. Trata-se, em sua maioria, de alunos de diferentes cursos da universidade, mas também de docentes e, mais recentemente, de alguns interessados da comunidade externa. Para participar do grupo, os interessados devem possuir conhecimentos básicos de alemão, de pelo menos dois semestres; experiência artística prévia é requisito facultativo.

Os encontros regulares do grupo acontecem uma vez por semana e têm duração de duas horas. A cada nova peça, boa parte do tempo é dedicada à leitura, discussão e montagem do texto, seguida do trabalho cênico.

O projeto tem múltiplos objetivos: a seus integrantes, proporciona vivências de criação cênica a partir de produções literárias em língua alemã. Dentro do projeto, teatro, língua e literatura formam componentes indissociáveis – não há um estudo formal da língua alemã fora do âmbito dos textos e de sua interpretação. A partir de um ponto de vista mais geral, o projeto visa contribuir para a divulgação da língua alemã e de suas literaturas para um público amplo e diversificado, integrando falantes e não-falantes de alemão.

Resumindo, o projeto possui uma série de características particulares. Tanto o perfil dos integrantes quanto a proposta do teatro bilíngue em si têm impacto no trabalho do grupo. Como se trata de um trabalho ainda

---

1 A coordenação do projeto permanece a mesma desde o início do projeto, sendo que o professor Wanderley Martins é responsável pelo trabalho cênico e eu pela parte linguística.

não documentado, nas seções a seguir serão descritas detalhadamente as etapas percorridas em termos de conteúdo e metodologia para se criar um panorama geral do projeto.

### 3. Repertório – Seleção de textos, fatores relevantes e dinâmica de trabalho

A proposta do grupo é a encenação de peças de autores de língua alemã. Para facilitar o trabalho linguístico, decidimos inicialmente que o foco estaria em obras do século XX ou XXI. Seguindo esse critério, até agora foram escolhidas peças de Bertolt Brecht, Friedrich Dürrenmatt e Elias Canetti. Pelo fato de Wanderley Martins possuir larga experiência com a obra de Brecht, nosso ponto de partida foram textos desse autor, que é, ao mesmo tempo, um dos mais conhecidos de língua alemã no Brasil. A proposta foi bem recebida pelos alunos participantes, que se sentiram ainda mais motivados por trabalhar com um escritor de renome.

O trabalho começou no 2º semestre de 2015. O primeiro texto escolhido foi “*Kinderkreuzzug*” (“A Cruzada das Crianças”), um poema narrativo escrito em 1941, que havia sido recém-publicado em uma edição ilustrada e com nova tradução para o português (BRECHT, 2014). Além de ser uma publicação recente, o texto se mostrou adequado por seu formato: como havia muito fluxo entre os alunos, teria sido difícil, naquele momento, trabalhar com uma peça dramática com papéis fixos. A composição final do elenco – oito atores – se definiu apenas três semanas antes da estreia. A forma de poema nos permitiu um trabalho mais flexível e independente do número de participantes. Não por último, o tema do texto – refugiados de guerra – era (e continua sendo) de grande atualidade, de forma que o trabalho contribuiu para a reflexão sobre o assunto.

A segunda experiência ocorreu logo a seguir, no 1º semestre de 2016. Porém, diante de um cenário de greve em nossa universidade, tivemos que adaptar os planos. Por diferentes motivos, grande parte dos membros havia saído do grupo e, dada a instabilidade da situação, não conseguimos formar um grupo estável nem estabelecer um ritmo regular de trabalho.

Apesar disso, decidimos continuar com o trabalho para manter o projeto em andamento e optamos pela obra *“Furcht und Elend des Dritten Reiches”* (“Terror e Miséria no Terceiro Reich”), também de Brecht, por ela oferecer possibilidades de inter-relacionamento com o contexto brasileiro. Escolhemos trechos da cena *“Der Spitzel”* (“O Espião”) para a montagem da peça “DENÚNCIA” que combinava partes ficcionais com casos atuais de denúncia, como o da professora Maria Rosaria Barbató<sup>2</sup>. Se por um lado tivemos que lidar com as incertezas em relação à situação de greve e ao elenco, por outro lado, essa situação nos permitiu fazer um trabalho mais experimental: com quatro atores e dois coordenadores, não era possível trabalhar com papéis definidos. O número de atores em cena variava entre quatro e seis, conforme a disponibilidade das pessoas. Os dois papéis principais (casal) foram divididos entre quatro pessoas, que podiam aparecer juntas em cena se todos estivessem presentes, os papéis menores (menino e criada) e um trecho-ponte no meio da peça eram revezados entre dois integrantes do grupo. Os encontros, marcados quando houvesse no mínimo quatro pessoas disponíveis, foram transformados em ensaios abertos em espaço público; a peça foi apresentada algumas vezes em diferentes lugares do campus, como intervenção de greve.

Retomamos o trabalho regular no 2º semestre de 2016, com o projeto inicialmente pensado para o semestre anterior: a peça *“Die Panne”* (“A pane”) do escritor suíço Dürrenmatt. Apesar de ser muito conhecido nos países de língua alemã, não se pode dizer o mesmo para o Brasil, muito menos para o texto escolhido. Diante de um cenário político efervescente,

---

2 Após uma denúncia anônima em março de 2016, a docente da Faculdade de Direito da UFMG, de nacionalidade italiana, havia sido intimada pela Polícia Federal para depor sobre atividades sindicais e políticas, julgadas ilegais com base no Estatuto do Estrangeiro (Lei nº 6815/80), em vigor desde a época da ditadura militar apesar de ser parcialmente incompatível com os direitos assegurados pela Constituição de 1988. (O estatuto foi revogado apenas em maio de 2017 pela nova Lei de Migração, Lei nº 13.445.) Em maio do mesmo ano, a investigação foi suspensa com concessão de *habeas corpus*, cf. <[http://www.jorgesoutomaior.com/uploads/5/3/9/1/53916439/minist%C3%A9rio\\_p%C3%BAblico\\_federal\\_e\\_justi%C3%A7a\\_federal\\_suspendem\\_inqu%C3%A9rito\\_policial\\_contra\\_professora\\_estrangeira-.pdf](http://www.jorgesoutomaior.com/uploads/5/3/9/1/53916439/minist%C3%A9rio_p%C3%BAblico_federal_e_justi%C3%A7a_federal_suspendem_inqu%C3%A9rito_policial_contra_professora_estrangeira-.pdf)>. Uma síntese do caso pode ser encontrada em <<https://www.ufmg.br/online/arquivos/043795.shtml>> (Acesso em: 31.01.2018).

parecia interessante colocar a questão da justiça em pauta. Após um ano de atividade, o grupo havia começado a se consolidar, o que nos deu confiança para montar a primeira peça com papéis fixos. A atribuição de papéis, por sua vez, também ajudou a manter as pessoas no grupo: havia seis integrantes para seis personagens, ou seja, sair do grupo significaria colocar o projeto todo em risco. As cinco apresentações da peça não só uniram o grupo em si, como também atraíram novos interessados.

Com um número de pessoas variando entre 15-20, no 1º semestre de 2017 demos início ao quarto projeto, a peça “*Die Befristeten*” (“Os que têm a hora marcada”), do escritor Elias Canetti. A sugestão do texto veio de uma das integrantes do grupo, em decorrência de sua pesquisa sobre utopia. Apesar de vários desafios que o texto apresentava para o grupo, sobretudo em termos de tamanho e em relação ao gerenciamento da grande quantidade de papéis, tratava-se de uma proposta consoante com os objetivos e com a então configuração do grupo: o texto original contém muitas repetições, as quais, por um lado, facilitam a adaptação bilíngue, e pelo outro, a mescla de línguas parece proporcionar ao texto uma dinâmica (mais) interessante. Além disso, a presença de muitos papéis pequenos na peça ajudou a integrar os atores recém-chegados ao grupo. Não por último, temos também uma identificação especial com o autor, já que o próprio Canetti pode ser considerado um *Deutschspieler*, por ter aprendido o alemão apenas aos oito anos, segundo ele como “uma língua-mãe implantada tardiamente e sob verdadeira tortura” (CANETTI, 2010, p. 92). Mais tarde, após anos dedicados ao ofício de escrever, Canetti se tornaria o décimo vencedor do Prêmio Nobel de Literatura de expressão alemã.

Em suma, existem diversos fatores determinantes na preparação de cada novo trabalho: a composição do grupo, além do perfil e do comprometimento de seus membros, as próprias características do texto e a relevância do tema, cuja interdependência gera um cenário bastante complexo.

#### 4. Nos bastidores – Metodologia de montagem

As escolhas metodológicas na encenação das peças também dependem de uma série de fatores e dizem respeito tanto ao caráter do grupo quanto do público. Por um lado, trata-se de atores amadores, os quais, em sua maioria, possuem conhecimentos básicos ou intermediários de alemão. O teatro configura uma atividade adicional para todos, exercida para manter contato com a língua, para aperfeiçoar os conhecimentos linguísticos e pelo prazer e desejo de se expressar artisticamente. Por outro lado, o nosso objetivo é a integração do público falante e não-falante de alemão. Segundo uma enquete<sup>3</sup>, realizada entre abril e junho de 2017 com o público da peça “*Die Panne | A pane*”, cerca de 40% dos espectadores declararam não possuir conhecimentos de alemão, outros 40% declararam possuir conhecimentos básicos. Os 20% restantes se dividem entre pessoas com conhecimentos intermediários e avançados.

Tendo em vista esse panorama, definimos como princípio básico trabalhar com encenações bilíngues em alemão e em português. Isso não só contempla os diferentes perfis de atores no grupo, como também garante a acessibilidade das peças para um público mais amplo, dado o fato que apenas uma pequena parcela de espectadores seria capaz de acompanhar uma peça integralmente em alemão. Além disso, esta abordagem representa um trabalho teatral inovador e ainda pouco explorado em nosso contexto.

Na montagem dos *scripts* bilíngues, lançamos mão de diferentes técnicas, de acordo com as características de cada texto. Em nosso primeiro trabalho com o poema de Brecht, foram utilizadas as versões integrais do original em alemão e da tradução para o português. “*Kinderkreuzzug | A Cruzada das Crianças*” é composto de 47 estrofes, com rimas e métricas

---

3 Os dados foram levantados por meio de um questionário *on-line* com participação voluntária do público. De cerca de 175 espectadores em quatro apresentações, 57 preencheram o questionário, o que equivale a cerca de 33%, i.e., um terço do público geral – amostra bastante significativa, a despeito de não haver uma estratificação que permitisse sua validação como representação real do público como um todo. De todo modo, pode-se certamente afirmar que o público mais interessado apresenta esse perfil.

específicas em cada língua, o que dificultaria a mescla das duas línguas dentro de uma estrofe ou o revezamento das línguas de uma estrofe para a outra. Na apresentação, o poema foi recitado em alemão, seguido da versão em português, e no final novamente em alemão, com pequenas mudanças cênicas ao longo da peça. Durante as diferentes fases, foram projetadas palavras-chave em alemão, além de ilustrações e gravuras de traduções publicadas no Brasil (cf. BRECHT, 2014, 1962). O uso desses recursos de modo conjunto com a atuação cênica possibilitou ao público sem conhecimentos de alemão uma compreensão ao menos parcial do texto original.

Na peça “DENÚNCIA”, trabalhamos pela primeira vez com uma mescla linguística mais experimental: havia um revezamento dinâmico entre o português e o alemão, sem repetições ou traduções do conteúdo na outra língua, ou seja, o enredo se desenvolvia progressivamente nas duas línguas. Para isso, a cena foi dividida em blocos, sendo que cada bloco continha, em média, quatro a seis falas; os blocos em alemão eram um pouco mais curtos do que os em português. Os dois personagens principais (casal) falavam nas duas línguas; quando houvesse quatro atores para representar o casal, havia uma dupla falando exclusivamente em alemão e a outra em português. O início e o final da cena estavam em português, para ajudar na contextualização da situação e facilitar a compreensão.

A partir do terceiro trabalho – com o grupo mais consolidado – fizemos experimentos com a montagem estratégica dos textos, i.e., a decisão se uma fala acontecerá em alemão ou em português é precedida de análise estrutural e contextual da mesma. Dessa forma, há uma troca dinâmica e constante entre as duas línguas, porém sem regularidade pré-definida como em “DENÚNCIA”. Tanto em “*Die Panne | A pane*” quanto em “*Die Befristeten | Os que têm a hora marcada*” há cenas em que um personagem fala alemão, enquanto o outro fala português, mas há também cenas com mescla linguística mais livre. Para tomar as decisões linguísticas, são considerados diferentes critérios como, p.ex., a compreensibilidade de uma cena a partir do contexto, da atuação e/ou do cenário; a presença de expressões frequentes, compreensíveis até mesmo por quem possui apenas conhecimentos básicos de alemão; a possibilidade de entender partes em alemão através de retomadas autênticas em português. Nos casos em que há possibilidade de se estabelecer uma relação com o contexto brasileiro

ou quando a língua portuguesa permite interpretações e significados mais pertinentes, dá-se preferência ao português.

Pensando as peças para um público brasileiro, nosso preceito fundamental é assegurar que qualquer pessoa, independentemente de seus conhecimentos em língua estrangeira, consiga acompanhá-las pelo menos em linhas gerais. Por esse motivo, geralmente predomina a língua portuguesa, porém sem que isso configure uma regra fixa. A relação quantitativa entre as duas línguas é resultado de cada novo processo de montagem. Para além das estratégias na composição do texto, recorremos a outros recursos importantes para garantir o acesso à peça: em primeiro lugar, trata-se de recursos teatrais, como atuação, intenção nas falas e cenário. Outras ferramentas são o uso de diferentes acessórios, p.ex., apoio visual nas apresentações ou materiais impressos distribuídos aos espectadores, e debates com o público depois de cada apresentação.

## 5. Palmas!?! – Impacto do trabalho do grupo

Fundado para oferecer aos alunos do CEL um acesso diferente à língua alemã e apoiá-los no seu processo de aprendizagem, o grupo de teatro não beneficia somente seus próprios integrantes, como também o público interessado, além de contribuir para a difusão da língua alemã e de suas literaturas.

Entre os membros do grupo, registram-se benefícios individuais em relação à aprendizagem do alemão, p.ex., em termos de ampliação de vocabulário, aprimoramento da pronúncia e na automatização de estruturas linguísticas. Percebe-se também mudanças positivas na atitude dos participantes frente à língua estrangeira: segundo relatos de alguns participantes, a experiência de falar alemão no palco “ajudou a soltar a língua”, ou seja, depois da experiência eles se sentem mais confiantes ao usar o alemão em outros contextos, por exemplo na sala de aula.<sup>4</sup> Os integrantes

---

4 Está previsto um levantamento mais sistemático sobre a influência do projeto na aprendizagem e na formação dos integrantes do grupo. As informações reproduzidas neste texto foram colhidas em conversas informais.

que possuem conhecimentos avançados ou que aprenderam alemão como L2 valorizam o projeto como oportunidade para manter contato com a língua. Para a grande maioria dos integrantes do grupo, trata-se do único contato com literatura de expressão alemã. Através da discussão intensa sobre os textos escolhidos e seus autores, constroem-se conhecimentos sobre aspectos culturais e históricos relevantes. A recepção de outras adaptações das mesmas obras, p.ex. peças radiofônicas, encenações de outros grupos, diferentes traduções, etc., e a reflexão sobre elas ajudam no aprimoramento da percepção estética. Através da experiência estética-performativa, o teatro contribui para o desenvolvimento pessoal e artístico dos participantes. Fazer teatro exige um alto grau de consciência: sobre os efeitos das ações corporais, da voz e dos movimentos no espaço. Fazer teatro em língua estrangeira significa, ainda, a necessidade de ter uma compreensão plena do significado de falas em um idioma do qual não se tem pleno domínio. Enfrentar esses desafios significa aceitar ‘erros’ como parte natural do processo – uma condição importante no trabalho com atores amadores que se encontram em processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. A superação do medo de errar é essencial – tanto para se tornar bom ator quanto bom falante da língua estrangeira. (cf. OELSCHLÄGER, 2014, p. 208-209)

Não por último, a partir da minha própria vivência no grupo, comecei a repensar minha prática docente. Passei a integrar atividades performativas, como p.ex. leituras cênicas, de maneira mais consciente na aula, explorando assim mais profundamente a dimensão estética de textos literários, histórias em quadrinhos, etc. Pude observar que estas atividades também trazem benefícios em termos linguísticos e afetivos, entre outros contribuem positivamente para as relações interpessoais entre os alunos e para sua interação na sala de aula, efeito muito valioso considerando que eles se encontram apenas duas vezes por semana e não costumam ter contato fora da aula.<sup>5</sup>

---

5 As turmas no CEL são compostas por alunos de diferentes cursos da universidade. A cada semestre, os grupos se recompõem em nova constelação.



Como não há teatro sem espectadores, vale a pena dirigir o olhar também para a plateia. Sendo o público um fator determinante na preparação das peças, como descrito na seção anterior deste artigo, é do nosso interesse saber em que medida os espectadores tiram proveito da experiência de assistir às peças bilíngues. Para explorar essa perspectiva, foi elaborado o questionário supracitado, que contém, entre outras, duas questões sobre possíveis efeitos de aprendizagem.<sup>6</sup> A seguir, será apresentado um resumo dos resultados mais relevantes.

Perguntados se diriam que aprenderam alguma coisa em relação à língua alemã, 20 das 57 pessoas, com diferentes níveis de conhecimento em alemão, mencionaram aspectos fonéticos em sentido amplo: pronúncia de palavras, prosódia, ritmo e sonoridade. Enquanto algumas respostas são bem gerais (“sonoridade” P36)<sup>7</sup>, outras contém reflexões interessantes, comparações com outras línguas ou observações sobre a mescla das duas línguas em cena, conforme mostram as citações exemplares transcritas a seguir:<sup>8</sup>

Eu nunca estudei alemão, mas já estudei francês. Desse modo percebi uma maior facilidade em conseguir distinguir as palavras (pronúncia e onde começa uma palavra e termina outra) no alemão do que no francês. (P33)

Fiquei surpreso em perceber como a prosódia distinta das línguas tem efeitos sobre as cenas e sobre os atores e produz diferentes efeitos dramáticos. (P84)

Foi a primeira vez que tive contato direto com o alemão e achei uma língua muito bonita, em especial sua sonoridade. (P113)

---

6 O questionário completo pode ser acessado em: <<https://survey.ccuac.unicamp.br/index.php/482196?lang=pt-BR>> (Acesso em: 27.08.2017).

7 Codificação dos questionários: P = espectadores da peça “Die Panne | A pane”; 36 = contagem corrida dos questionários na ordem dos acessos, incluindo questionários vazios. Cada acesso é registrado como tentativa de resposta; no período de coleta houve 116 acessos no total, dentre os quais 57 questionários preenchidos.

8 Todas as respostas citadas serão transcritas em sua ortografia original.

O segundo aspecto mais mencionado em termos de aprendizagem do alemão foi o vocabulário. Houve 19 respostas nesse sentido, sobretudo de pessoas com conhecimentos básicos ou intermediários de alemão, abrangendo desde o reconhecimento de palavras frequentes ou a reativação de conhecimentos já adquiridos à aprendizagem de novas palavras, como demonstram as seguintes manifestações:

Eu diria que sim, algumas palavras como “ich”, “nicht”, “bitte” eu lembro de ter ouvido bastante e reconhecido o som, apesar de não ter certeza absoluta do que significavam hahaha (P74)

diria que aprendi como dizer “inocente” em alemão (P76)

A peça serviu para lembrar algumas palavras como para ver como elas são utilizadas em contextos distintos como já havia aprendido. (P112)

Revisei expressões mais conhecidas. (P114)

Em terceiro lugar, com 13 menções, registrou-se a resposta “nada”, notadamente entre espectadores sem conhecimentos de alemão e falantes nativos.

em relação a língua alemã, não. o que poderia ter aprendido? vocabulário? frases? é uma experiência muito pontual para se aprender a língua. penso que é mais uma experiência de aproximação à língua. não esperava mais do que isso. (P56)

Não, desculpa, mas essa língua é de uma dificuldade tão extrema que seria impossível para mim, completamente leiga em alemão, tirar qualquer aprendizado de uma situação de relaxamento e lazer como foi a peça. (P65)

o alemão é a minha língua materna, apesar de eu viver há muitos anos no Brasil. Assim, não aprendi alemão com a peça. (P62)

A segunda pergunta se referia a efeitos de aprendizagem em relação a questões mais gerais, p.ex. de como lidar com a não-compreensão durante a peça ou sobre teatro em língua estrangeira. O aspecto mais comentado,

por 20 pessoas de todos os níveis de alemão, foi a experiência inédita de assistir a uma peça bilíngue, além da percepção de que a mescla linguística funciona:

Eu tinha ficado bem intrigada com a ideia de teatro bilíngue, então, nesse sentido, foi bem ilustrativo. Eu tinha ficado meio intrigada como/se funcionava – e no fim, gostei bastante. (P4)

Não imaginava que um teatro bilíngue fosse dar tão certo. (P6)

Foi a primeira vez que assisti a um espetáculo bilíngue, e achei muito interessante. Me perguntei depois porque esse formato é tão pouco explorado, sobretudo no contexto universitário. (P30)

Acho que meu maior aprendizado foi ver se materializar na minha frente uma técnica incrível de leitura cênica em duas línguas e ver a possibilidade de realização entre duas línguas que possuem uma distância considerável: português e alemão. (P31)

Outro ponto mencionado com frequência – 18 respostas, com percentual elevado entre pessoas sem conhecimentos de alemão – se referia ao processo de compreensão. Os depoimentos abaixo ilustram a percepção de que a compreensão não depende unicamente da compreensão das palavras, de que existem outras estratégias que ajudam a entender uma situação e que a não-compreensão de alguns fragmentos não necessariamente é algo grave:

Imagino que o aprendizado para mim foi o fato de que a não-compreensão de algumas falas da peça não afetou a compreensão da peça de forma geral. Confesso ter ido no dia com a certeza que não entenderia nada, achei que seria uma experiência maçante, e foi justamente o contrário. [...] (P65)

A impressão que eu fiquei foi de que eu compreendi bem a história contada. Apenas não entendi todas as falas plenamente, com todos os detalhes, talvez até tenha perdido alguma tirada de humor ou outra, mas de modo geral, fiquei surpresa de ter conseguido entender bem o sentido da peça. Me senti desafiada, e era muito gostoso quando eu conseguia captar alguma informação importante mesmo depois de uma cena em que eu simplesmente não tinha entendido uma palavra! hahaha (P74)

Para lidar com a não-compreensão foi preciso estar ligado no contexto o tempo todo. (P75)

Por fim, registre-se um efeito positivo mais geral que diz respeito à relação com a língua ou à atitude diante da mesma. Essa categoria – com 14 menções no total – abrange desde aspectos motivacionais, aproximação ao alemão, vontade de aprender a língua ou de retomar os estudos até a reavaliação de crenças.

Não aprendi palavras, mas gostei da sonoridade e me fez gostar da ideia de um dia aprender a língua. (P70)

[...] minha percepção foi a de que o alemão fica simpático aos ouvidos. Na linha da teoria dos afetos, gostar do que ouve, faz aprender (mesmo que seja uma leitura sobre um potencial assassino) (P75)

Aprendi que os alemães podem fazer comédias (meu senso comum sempre viu o alemão como algo duro e muito sério). [...] (P38)

[...] O aspecto motivacional e o reforço da aprendizagem é muito valioso, para não falar da visibilidade. (P98)

Trata-se aqui de depoimentos recolhidos a partir da colaboração voluntária dos espectadores e com base na sua autoavaliação. Os dados não permitem conclusões gerais mais abrangentes, porém fornecem uma noção inicial sobre o potencial do projeto em termos de aprendizagem e podem servir de base para pesquisas mais sistemáticas. Apesar da ausência de dados mais consolidados, pode-se dizer que o trabalho do grupo de teatro tem impactos positivos em ambos os lados, tanto para os integrantes do projeto quanto para os espectadores.

## 6. Créditos – Reflexões sobre o potencial do projeto

Os resultados alcançados em dois anos de atividade superam as expectativas iniciais e são, ao mesmo tempo, um incentivo para a continuação do trabalho. Boa parte do sucesso se deve, certamente, ao caráter in-

terdisciplinar do projeto, que reúne diferentes linguagens. É um encontro enriquecedor de arte com língua, que surgiu a partir de coincidências: interesses entrecruzados, disposição simultânea e a vontade de explorar novos caminhos. A fusão das experiências profissionais dos dois coordenadores possibilitou o projeto e o assegura nas atuais dimensões; a ampla variedade de competências e habilidades trazidas pelos membros conferem ao grupo seu caráter original.

O trabalho do grupo proporciona um acesso positivo à língua alemã, tanto para seus integrantes quanto para o público. Através da abordagem estética, o contato com o alemão – frequentemente considerado uma língua difícil e inacessível – se transforma em uma experiência prazerosa. Isso pode influenciar positivamente a atitude em relação à língua e estimular a motivação para iniciar, continuar ou retomar os estudos de alemão. O projeto também contribui para a difusão e visibilidade da literatura de expressão alemã, buscando, através da escolha de autores e obras, estabelecer relações culturais e atuais com o contexto brasileiro.

Ademais, trata-se de uma proposta inovadora de teatro. A possibilidade de encenações bilíngues é pouco conhecida, pelo menos em nosso contexto. Existem peças inteiramente em língua estrangeira, sobretudo em inglês, apresentadas sem tradução<sup>9</sup>, ou encenações legendadas, p.ex. por ocasião da vinda de companhias estrangeiras ou como projeto didático e de pesquisa interdisciplinar<sup>10</sup>. A mescla dinâmica de línguas em cena, como ocorre nas peças da *Theatergruppe* “*Die Deutschspieler*”, na verdade vai para

---

9 Existe p.ex. a *Cia. Paulista de Teatro Bilingue*, porém, segundo informações na página do grupo, tanto as apresentações quanto as oficinas oferecidas contam com interpretação “100% em inglês”. O nome do grupo parece se referir à equipe “de profissionais bilíngues” e ao uso do português como metalinguagem na divulgação, nas oficinas e talvez em debates com o público, já que não constam registros de apresentações em português ou português-inglês. Cf. <<http://www.rhodetm.com.br/banners-view/teatro-bilingue/>> e <<https://www.facebook.com/teatrobilingue/>> (Acesso em: 03.09.2017).

10 P.ex. projeto desenvolvido na UFSC, apresentado por Sandro Carvalho no II Congresso da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos (ABEG); Caderno de Resumos (p. 116/117) disponível em: <[https://docs.wixstatic.com/ugd/dc2ec4\\_d958c561ba-ac4670903fd4b3d7eeb2cd.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/dc2ec4_d958c561ba-ac4670903fd4b3d7eeb2cd.pdf)> (Acesso em: 04.02.2018).

além do bilinguismo, uma vez que, no processo de construção de sentidos durante a apresentação, os espectadores mobilizam conhecimentos, habilidades e experiências de outras línguas de seu repertório individual. Dessa forma, o projeto se insere no contexto do plurilinguismo, tema de grande atualidade e relevância no âmbito das pesquisas sobre ensino/aprendizagem de línguas e em áreas afins (cf. HU, 2016, p. 11).

Diante de um mundo no qual as pessoas interagem através de fronteiras nacionais, linguísticas e culturais, e diante de uma realidade marcada pela mobilidade elevada de indivíduos – seja no âmbito educacional, seja em contexto de migração –, levar em consideração as biografias linguísticas complexas dos sujeitos envolvidos torna-se um imperativo nos cenários de ensino/aprendizagem de línguas. É a partir dessas realidades que surgiu uma série de projetos teatrais plurilíngues, com objetivos distintos, que atravessam fronteiras linguísticas e reúnem pessoas e suas línguas em torno da arte.<sup>11</sup>

O trabalho da *Theatergruppe “Die Deutschspieler”* visa contribuir para a sensibilização dos espectadores em relação à sua própria condição de sujeitos plurilíngues e oferecer-lhes oportunidades de vivências estéticas dentro de um panorama de diversidade linguística. “*Die Deutschspieler*” se apropriam de diferentes linguagens, unindo o artístico, o linguístico e o lúdico.

---

11 Dois exemplos da União Europeia, onde o fomento do plurilinguismo é parte central das políticas linguísticas: 1) *MELT – Mehrsprachiges Lesetheater*, projeto escolar para o fomento da leitura: <[http://melt-multilingual-readers-theatre.eu/wp-content/uploads/2017/08/Brosch%C3%BCre\\_20170705\\_mitISBN.pdf](http://melt-multilingual-readers-theatre.eu/wp-content/uploads/2017/08/Brosch%C3%BCre_20170705_mitISBN.pdf)>, vídeo-documentação: <<https://vimeo.com/202765364>>; 2) *Lingue in scena! Sprachen in Szene! Langues en scène!*, festival internacional de teatro escolar: <<https://www.goethe.de/ins/it/de/spr/unt/ver/tfj/lsc.html>>, vídeo da apresentação plurilíngue de “*Marat/Sade*” de Peter Weiss, 2015: <<https://youtu.be/i2XcnY1YE3M>> (Acesso em: 03.09.2017).

## Referências bibliográficas

BERNSTEIN, Nils; LERCHNER, Charlotte (org.). *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film*. Göttingen: Universitätsverlag, 2014. 382p.

BRECHT, Bertolt. *A Cruzada das Crianças*. Ilustrações de VENDRELL, Carme Solé. Tradução de REDONDO, Tercio. São Paulo: Pulo do Gato, 2014.

\_\_\_\_\_. *Cruzada de Crianças*. Gravuras de KNISPEN, Gerson. Tradução de RAMOS, Péricles Eugênio da Silva. São Paulo: Brasiliense, 1962.

CANETTI, Elias. *A língua absolvida. História de uma juventude*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2010.

HU, Adelheid. Mehrsprachigkeit. In: BURWITZ-MELZER, Eva et al. (org.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. ed. Tübingen: A. Francke, 2016, p. 10-15.

MARIANO, Thiago V.; LORKE, Franziska. A dimensão estética de textos literários no ensino de alemão como língua estrangeira – um estudo acerca da prática de ensino com Fom Winde ferfeelt de Zé do Rock. In: UPHOFF, Dörthe et al. (org.). *O ensino de alemão em contexto universitário: modalidades, desafios e perspectivas*. São Paulo: Humanitas, 2017, p. 215-236.

MARIANO, Thiago et al. O uso de arte no ensino de alemão como língua estrangeira – a aprendizagem estética no Celin/UFPR. In: GALLE, Helmut; PEREIRA, Valéria S. (org.). *Anais do Iº Congresso da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos*. São Paulo: ABEG, 2016, p. 276-284. Disponível em <<http://germanistik-brasil.org.br/wp-content/uploads/2016/05/Mariano-Lorke-Wandembruck.pdf>> (Acesso em: 27.08.2017).

OELSCHLÄGER, Birgit. Bühne frei für Deutsch! – Rückbesinnung auf das Wesen des Theaters. In: BERNSTEIN, Nils; LERCHNER, Charlotte (org.). *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film*. Göttingen: Universitätsverlag, 2014, p. 207-215.

SCHEWE, Manfred. *Fremdsprache inszenieren: Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis, 1993.

\_\_\_\_\_. Dramapädagogische Ansätze. In: BURWITZ-MELZER, Eva et al. (org.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6.ed. Tübingen: A. Francke, 2016, p. 354-358.





# O ensino de DaF na UFPB: graduação, extensão e trabalho voluntário

*Luciane Leipnitz*

## 1. Introdução

A história da língua alemã na Paraíba está intimamente ligada a escolas de cidades do interior do estado, pertencentes a ordens religiosas e cujos dirigentes e professores eram alemães. Através do resgate da caminhada do ensino-aprendizagem da língua alemã em solo paraibano pretende-se demonstrar quão importante foi sua presença na formação de paraibanas e paraibanos, de modo a incentivar renovadas ações extensionistas e voluntárias e justificar o retorno das disciplinas de língua alemã ao rol de obrigatórias da formação em Tradução na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Nesse resgate histórico chega-se ao Colégio Santa Rita em Areia, região do Brejo Paraibano, já mencionada em Leipnitz (2017). Foi de lá que a língua alemã chegou ao Colégio João XXIII em João Pessoa nos anos 1960 por meio da conhecida Madre Carolina, que não apenas ofereceu aulas de língua, mas preocupou-se com uma formação integral das jovens paraibanas, oferecendo formação com literatura e música e aulas de costura e culinária, ministradas por professoras alemãs.

Também a cidade de Lagoa Seca abrigou, entre 1940 e 1971, jovens paraibanos que receberam formação “religiosa, moral, cívica e intelectual”<sup>1</sup> (incluindo aulas de língua alemã) oferecida por irmãos franciscanos no

---

1 Disponível em <<http://www.felipejuca.com/visualizar.php?id=5146465>> (Acesso em: 27.12.2017).

Colégio Seráfico Santo Antônio (Convento Ipuarana<sup>2</sup>, nome da cidade na época). Fundado em 1940, em plena Guerra, o Colégio recebeu e formou jovens, dentre os quais o futuro neurocirurgião José Alberto Gonçalves da Silva. “Em Ipuarana, eu me desenvolvi muito. O alemão de lá foi o alemão, porque era dado pelos padres alemães, era uma exigência ter que aprender a falar alemão. Eu me interessei muito, foram as melhores notas que eu tive nesses cinco anos [...]”, refere-se José Alberto ao período de 1952 a 1956, quando esteve no Convento, em entrevista registrada em Lopes (2015, p. 117-136).

Em tempos mais atuais, a Fundação Espaço Cultural da Paraíba (Funesc) oferecia três níveis de língua alemã em cursos semi-intensivos em João Pessoa<sup>3</sup>. Foi lá que estudou o flautista paraibano Vitor Diniz, que iniciou reconhecida carreira na Universidade de Karlsruhe com premiações internacionais. Como solista e intérprete, fez parte da Filarmônica de *Stuttgart*, da Sinfônica de *Lüneburg* e da *Camerata Europeana* e é hoje professor efetivo da *Musikhochschule*<sup>4</sup> (Escola Superior de Música) em Stuttgart.

A cidade de Rio Tinto, região do Vale do Mamanguape, litoral norte da Paraíba, onde se localiza parte do Campus 4 da Universidade Federal, abriga também uma história de lendas e mitos que envolvem a presença de trabalhadores alemães que exerciam cargos de chefia em fábrica têxtil no início do século XX (SANTOS; NILTON; BARRETO, 2017). A Companhia Têxtil Rio Tinto (CTRT), fundada por imigrante sueco, marcou

---

2 Fundado em 28 de janeiro de 1940, o Colégio comemorou 75 anos de fundação em 2015, fato registrado em publicação organizada por Félix de Carvalho, conforme informações obtidas em <http://www.lagoasecaemfoco.com.br/2015/01/convento-ipuarana-que-abrigou-o-antigo.html>. (Acesso em: 27.12.2017).

3 As informações se encontram na página do Governo do Estado da Paraíba, em publicação do ano de 2012. Disponível em: <http://paraiba.pb.gov.br/funesc-abre-inscricoes-para-cursos-de-idiommas-violao-e-teatro/> (Acesso em: 20.12.2017). Até a data desta publicação não foi possível um levantamento de dados nos arquivos da Funesc sobre o modo de funcionamento dos cursos, o material didático utilizado, as formas de avaliação, etc.

4 Disponível em <http://www.kuenstlervermittlung-stuttgart.de/> (Acesso em: 20.12.2017).

presença não apenas no espaço urbano e arquitetônico da pequena cidade, mas também na cultura local, devido à presença de trabalhadores alemães, que foram atraídos por um período de modernização e desenvolvimento industrial do Brasil (1850) após a abolição da escravidão (SANTOS; NILTON; BARRETO, 2017, p. 54)<sup>5</sup>.

A extensão da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) também teve parte importante na trajetória da língua alemã em solo paraibano. Foi através da persistente dedicação de alguns poucos professores que muitos jovens tiveram oportunidade de aprender a língua alemã, realizar intercâmbios e buscar qualificação na Alemanha, alavancando suas carreiras acadêmicas e profissionais no Brasil. Da formação na extensão da UFPB surgiram professores de língua alemã em cursos de línguas públicos ou privados na cidade de João Pessoa. A extensão também qualificou jovens paraibanos, durante 20 anos de efetiva atuação (1995-2015) na UFPB, para o ingresso em cursos de graduação, como o Bacharelado em Tradução (criado em 2009), ou de pós-graduação na UFPB<sup>6</sup>, alavancando sobremaneira suas trajetórias acadêmicas.

E, tendo em vista que a aprendizagem de uma língua estrangeira deve ser ampla e interdisciplinar, também a formação em língua alemã deve

---

5 A arquitetura de tijolos maciços vermelhos, a disposição das casas, o desenho urbano com ruas largas nos moldes de cidades fabris europeias (SANTOS; NILTON; BARRETO, 2017, p. 22) acabam por confundir as histórias sobre a origem dos fundadores da fábrica. Visitei Rio Tinto em mais de uma oportunidade, depois de conhecer o Prof. Theófilo Barreto e ouvir alguns de seus relatos sobre história da cidade, fato que me aguçou a curiosidade sobre a presença da língua alemã naquela região. O livro *O Estranho Rio Tinto* (SANTOS; NILTON; BARRETO, 2017) esclareceu algumas questões, mas serão necessárias pesquisas específicas sobre a presença da língua na formação da cidade e sua ligação com a história da fábrica têxtil.

6 O Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da UFPB, mais especificamente a linha de pesquisa Literatura, Cultura e Tradução (Disponível em <[http://www.cchla.ufpb.br/ppgl/?page\\_id=2163](http://www.cchla.ufpb.br/ppgl/?page_id=2163)>) tem recebido e orientado trabalhos de egressos do Curso de Tradução em relações interdisciplinares com diversas áreas do conhecimento, relacionadas às transferências culturais nas traduções ultramarinas, dentre as quais pesquisas relacionadas à língua e cultura alemã, orientadas pela Profa. Dra. Wiebke Röben de Alencar Xavier.

contemplar outros ambientes e metodologias, além de guiar-se por necessidades específicas de seus aprendizes, buscando a metarreflexão e a inserção de ferramentas de apoio conectadas a ambientes de aprendizagem modernos e consonantes com gerações de aprendizes cada vez mais integradas com a virtualidade das diversas mídias.

É nessa direção, a partir do resgate histórico e da implementação de novas ações, que tem se pautado o ensino-aprendizagem de língua alemã na UFPB, buscando oportunizar aos aprendizes novas formas de inserção na língua para além das atividades curriculares de ensino do idioma. Dentre essas outras formas de ensino-aprendizagem, apresentam-se aqui dois projetos extracurriculares vinculados à língua alemã, o modo de participação dos aprendizes de língua nessas iniciativas e as observações sobre o desenvolvimento de suas habilidades e competências linguísticas em alemão como língua estrangeira.

## 2. A extensão em línguas estrangeiras na UFPB

Segundo as diretrizes da Política Nacional de Extensão Universitária, estabelecidas pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX, 2012), a extensão universitária deve articular o ensino e a pesquisa, viabilizando uma relação transformadora entre universidade e sociedade. Nesse processo, a comunidade acadêmica encontra na sociedade a oportunidade de elaboração da práxis do conhecimento acadêmico e os docentes e discentes aprendem pela reflexão teórica e contribuem para construção do conhecimento. Através da troca de saberes acadêmico e popular, tem-se a produção do conhecimento pelo confronto com a realidade, pela democratização do conhecimento acadêmico e pela participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade.

O trabalho na extensão é, portanto, interdisciplinar e favorece uma visão integrada do social, constituindo-se a partir da realidade humana e possibilitando a criação de modo a superar a dicotomia teoria e prática. As ações extensionistas devem, assim, oportunizar um exercício de democratização do social, um incentivo ao compartilhamento de conhecimentos e

de atividades culturais e à comunicação entre os indivíduos, para o desenvolvimento da responsabilidade social, por meio da igualdade de direitos e do respeito às diferenças e às escolhas individuais ou de grupos.

A partir desses princípios norteadores, também a extensão em línguas busca unir teoria e prática em ações formadoras para além dos muros da Universidade. O trabalho na extensão em cursos de línguas estrangeiras oferecidos à comunidade acadêmica e externa à UFPB sempre esteve alinhado com os objetivos e a missão da extensão universitária. Em 20 anos de atividades extensionistas (1995-2015) nos cursos de idiomas no Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA) da UFPB, foram oferecidas turmas de língua alemã, espanhola, francesa e inglesa a milhares de pessoas, que, muitas vezes, precisavam formar filas no dia anterior à abertura das inscrições de modo a serem contempladas com a possibilidade do aprendizado de uma língua estrangeira moderna.

### 3. A língua alemã na extensão da UFPB

Como uma das línguas ofertadas pelo Programa Departamental de Extensão em Línguas Estrangeiras (Prodele) do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM) do CCHLA, a língua alemã também fez história na extensão. A partir desta oportunidade da aprendizagem, o alemão passou a fazer parte da vida de estudantes, técnico-administrativos, professores e sociedade em geral. Formação esta que qualificou e encantou sobremaneira alguns dos frequentadores dos cursos de extensão, levando, até mesmo, ao interesse pela formação como professores da língua. Alguns dos ex-alunos extensionistas buscaram formações continuadas e passaram a atuar como professores de língua alemã na extensão da UFPB e em escolas e cursos de idiomas, expandindo, assim, as possibilidades de aprendizagem da língua na cidade de João Pessoa.<sup>7</sup>

---

7 Exemplos dessa caminhada profissional encontram-se em cursos oferecidos pelo Centro de Línguas Estrangeiras do Município de João Pessoa (Celest) (Disponível em <<https://www.facebook.com/Celest-PMJP-245967692218029/>>), pela Cooperativa Cultural Universitária da Paraíba (Codisma) (Disponível em <<http://www.portalcodisma>

As atividades extensionistas nos cursos de língua alemã no Prodele na UFPB foram frequentadas por milhares de alunos, que se distribuíam em até 06 (seis) turmas/nível por semestre acadêmico. Essa aprendizagem oportunizava à comunidade acadêmica atingir o nível de conhecimento B1 do Quadro Europeu Comum de Referências (QECR) para candidatura a bolsas de intercâmbio acadêmico na Alemanha, através de programas de parceria entre a UFPB e universidades alemãs, mas também para a frequência às disciplinas do Curso de Tradução, criado em 2009 (UFPB, Resolução n° 33/2009).

O Programa Departamental (Prodele) deu lugar, a partir de 2015, a projetos Fluxex (Fluxo Contínuo) da Plataforma SigProj do Governo Federal (<http://sigproj1.mec.gov.br/>). Cadastrados nessa plataforma, os cursos de língua alemã passaram a projetos individuais de extensão sob a responsabilidade dos professores de língua. Nessa nova modalidade, foram oferecidos entre 2015 e 2016 cursos de língua alemã nos níveis A1.1 a A2.1 do QECR e cursos de conversação e cultura alemã, que oportunizaram a expansão de conhecimentos a alunos que já apresentavam nível intermediário (A2.2 e B1.1) de domínio linguístico.

A extensão sempre teve papel fundamental na formação em línguas estrangeiras, principalmente para a língua alemã, pois, diferente das demais ofertadas (espanhol, francês e inglês), não há licenciatura em alemão na UFPB. Entretanto, com os cursos de línguas estrangeiras como projetos individuais de extensão e o entendimento por parte da Universidade de que alunos bolsistas, para ministrarem aulas na extensão, precisavam estar regularmente matriculados nas licenciaturas em Letras, houve uma drástica redução das turmas oferecidas. Consequentemente, impossibilitou-se a muitos estudantes o acesso a programas de intercâmbio, ao menos por meio das atividades extensionistas, limitação esta que prejudicou também a formação em segunda língua estrangeira no Bacharelado em Tradução da UFPB.

---

com.br/>) e pelo Centro de Estudo Alemão (Disponível em <<http://www.estudoalemao.com/>>).

### 3. O alemão no Curso de Tradução da UFPB

O Curso de Bacharelado em Tradução (CTrad)<sup>8</sup> da UFPB oferece, desde o segundo semestre de 2009, formação específica em tradução. Como conquista de anos de pesquisa em Estudos da Tradução no Brasil e, especificamente, do engajamento de um grupo de pesquisadores em Tradução da Universidade Federal da Paraíba (DANTAS; DOURADO; ASSIS, 2013), o CTrad foi criado como parte da proposta do Projeto de Reestruturação das Universidades (REUNI) do Governo Federal. Em seu Projeto Pedagógico inicial, o curso previa o ingresso em uma das quatro línguas estrangeiras (alemão, espanhol, francês e inglês) e a formação em uma segunda língua à escolha do graduando em Tradução.

Como graduação específica em Tradução e de modo diverso da maioria dos cursos de formação de tradutores no Brasil, que correspondem aos bacharelados em Letras, o CTrad previa que os ingressantes já apresentassem nível B1 (QECR) de conhecimentos nas línguas estrangeiras. Para o desenvolvimento da competência tradutória em um período de graduação (7-8 períodos acadêmicos), o pré-conhecimento em língua estrangeira permite alavancar o desenvolvimento das demais subcompetências e habilidades do futuro tradutor (extralinguística, instrumental, de estratégica, conhecimentos em tradução) (PACTE, 2003; LIPARINI CAMPOS; BRAGA; LEIPNITZ, 2015).

Do segundo semestre de 2009 ao segundo semestre de 2010, os ingressantes no CTrad tiveram essa dupla formação em língua estrangeira, cujo nível mínimo de conhecimento para ingresso era alcançado pela frequência aos cursos de línguas oferecidos pela extensão universitária da UFPB. Assim ocorreu com a língua alemã ao longo desses anos.

Em 2011 uma nova resolução (UFPB, Resolução Consepe 31/2011) estabeleceu como primeira língua estrangeira do curso o inglês, designando ao alemão, ao espanhol e ao francês a segunda opção de língua de formação no Curso de Tradução. Para os estudantes que optavam por alemão como

---

8 Disponível em <<http://www.cchla.ufpb.br/ctrad/>>.

língua de segunda opção na grade curricular do Curso eram ofertadas as disciplinas Língua Alemã VII, VIII, IX e X<sup>9</sup>, a partir do 4º período acadêmico, além das disciplinas Leitura e Produção de Texto em Língua Alemã e Práticas de Tradução de Textos Comerciais e Técnicos, Jurídicos, Literários e Mídia Impressa e Digital. Essas disciplinas eram também ofertadas aos ingressantes que optassem pela formação em segunda língua estrangeira em espanhol e francês.

Tendo cumprido essa grade curricular, egressaram do Curso alunos duplamente habilitados em língua estrangeira (inglês e alemão, espanhol ou francês). Dentre esses egressos, tem-se profissionais tradutores na UFPB, a partir da realização de concurso específico, e alunos de pós-graduação em diferentes universidades brasileiras e no exterior.

Entretanto, resultados de avaliações de retenção, abandono e baixo ingresso apontaram a necessidade de reformulação das formas de acesso ao Curso de Tradução. A prova de conhecimento específico em língua inglesa foi extinta e o inglês foi definido como a única língua estrangeira obrigatória na formação em Tradução na UFPB.

A partir dessas modificações, o Curso passou a participar do Sistema de Seleção Unificada (SiSu) do Ministério da Educação do Governo Federal, o que oportunizou o ingresso a estudantes das mais diversas regiões brasileiras por meio da nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Posteriormente, por meio de reformulação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Tradução (UFPB, Resolução Consepe 40/2016), houve a flexibilização da grade curricular, que buscou oferecer maior autonomia aos graduandos nas decisões sobre sua formação. Nessa reformulação, as demais línguas estrangeiras do CTrad (alemão, espanhol e francês) passaram a compor o rol de disciplinas optativas da grade do Curso, o que possibilitou a matrícula para alunos de todos os cursos da UFPB. Nesse novo PPC, as disciplinas são ajustadas ao novo Regimento da Universidade e às

---

9 As disciplinas Língua Alemã I, II, III, IV e V, assim como Espanhol e Francês, eram ofertadas apenas aos ingressantes como opção de primeira língua estrangeira até a modificação do ingresso em 2011.



novas leis de diretrizes para as graduações universitárias. Especificamente em relação à língua alemã, são ofertadas as disciplinas Alemão Aplicado à Tradução – Nível A1.2, Nível A2.1, Nível A2.2 e Nível B1.1, como optativas a partir do 5º período do Curso, que, após a reformulação, passou a exigir o mínimo de 8 (oito) períodos para integralização (anteriormente o mínimo correspondia a sete períodos).

Visto que essas alterações são muito recentes, ainda não é possível avaliar se contribuirão para o incremento no número de estudantes matriculados nas disciplinas de língua alemã ou se levarão a um decréscimo no número de interessados.

#### 4. Para além de cursos formais de língua alemã na UFPB

Apesar dos percalços enfrentados pela língua alemã nos últimos anos devido a alterações na extensão e na graduação, tem-se registrado a participação e a formação de qualidade dos estudantes de língua alemã dos cursos de extensão e da graduação em Tradução da UFPB, que têm sido contemplados com bolsas de intercâmbio acadêmico na Alemanha. A partir dessas experiências desenvolvem um bom nível de proficiência na língua alemã e buscam, então, outras possibilidades de formação e expansão de seus conhecimentos linguísticos.

Foi justamente a partir da demanda por parte de alguns desses alunos, proficientes em língua alemã, que se buscaram outras formas de trabalho no Curso de Tradução. Uma das possibilidades encontradas para que os estudantes pudessem dar continuidade ao desenvolvimento linguístico foi a sua integração em tarefas extracurriculares, que oportunizassem uma formação interdisciplinar, orientada por princípios metarreflexivos e através do uso de novas tecnologias e mídias.

Ao entender que o cinema pode encaminhar a aprendizagem a partir de uma visão ampla, o filme pode ser usado como um estímulo à aprendizagem de conteúdos ministrados em sala de aula, tomado como referência ficcional da realidade existencial e como ferramenta de discussão filosófica.

O cinema pode corresponder a um recurso especial no processo de ensino-aprendizagem, pois agrega imagem, movimento e linguagem, tornando possível o irreal, trazendo para o presente o ausente, e possibilitando a dúvida e o questionamento sobre o tempo, a verdade, a realidade, abrangendo todas as dimensões da existência humana. A magia da sétima arte cria um mundo possível, uma realidade ficcional, e oportuniza ao espectador a vivência das mais variadas situações, apresentando questões até então não experienciadas e/ou problematizadas (COELHO; VIANA, 2011; ALENCAR, 2007).

E é a partir desse caráter multidimensional que o cinema se insere como recurso didático também no ensino de línguas estrangeiras.

Nessa direção, a participação no Projeto de Extensão Cinema, Filosofia e Tradução (Projeto CineTrad) também tem-se constituído como uma dessas formas de inserção dos estudantes na língua alemã. A partir da exibição de filmes em língua alemã e das discussões nos debates ao final das sessões, busca-se desenvolver as competências linguísticas e extralinguísticas dos estudantes por meio da observação de variedades linguísticas, diversidade cultural e aspectos sócio-históricos das diferentes comunidades linguísticas de língua alemã e na comparação com as outras culturas de línguas estrangeiras.

#### 4.1 O Projeto CineTrad e as Mostras de Cinema em Língua Alemã

Como um dos projetos do Bacharelado em Tradução da UFPB o CineTrad objetiva o desenvolvimento da competência tradutória por meio de discussões sobre diferenças linguísticas e culturais, com ênfase em dificuldades tradutórias na legendagem de filmes em línguas estrangeiras.

Esquecido durante alguns anos, o projeto foi reativado no primeiro semestre de 2015 sob o título Cinema, Filosofia e Tradução (Projeto Flux, Plataforma SigProj do Governo Federal<sup>10</sup>), por um grupo de estudantes, aprendizes de língua alemã e ex-intercambistas na Alemanha, que busca-

---

10 Disponível em <<http://sigproj1.mec.gov.br/index.php>>.

vam aprofundar os conhecimentos linguísticos adquiridos a partir da experiência de período de estudo e vivência naquele país.

Durante dois anos de atividades (2015 a 2017), o projeto exibiu um total de 22 filmes em língua alemã, legendados em português, dos mais diversos gêneros, alternando produções cinematográficas contemporâneas e clássicas.

Na seleção dos filmes, o Projeto busca:

- evitar estereótipos sobre o povo alemão, apresentando situações autênticas de vida em sociedade, relações familiares e/ou profissionais e conflitos diários usuais e presentes na vida das diferentes sociedades culturais de língua alemã;
- apresentar um cinema de língua alemã diverso e atual;
- apresentar o uso real da língua alemã em dialetos locais, socioleto, e mesmo as influências de línguas de imigração, cada vez mais presentes na sociedade contemporânea globalizada, etc.;
- mesclar gêneros – drama x ficção x comédia x documentário, dentre outros;
- exibir temáticas polêmicas sobre acontecimentos atuais, como a situação de refugiados, os preconceitos de gênero, raça, cor ou ideologia;
- apresentar a legendagem de fansubbers para verificação de problemas/diferenças/divergências tradutórias/as.

A divulgação das sessões se dá por meio de cartazes afixados no campus da Universidade e em cursos e escolas de idiomas na cidade de João Pessoa; postagens nos perfis do Projeto nas redes sociais; confecção e distribuição de folders com a apresentação da programação completa do semestre acadêmico durante as sessões e em eventos de outros cursos, nos departamentos e centros da UFPB, cursos de idiomas e espaços de arte e cultura na cidade de João Pessoa; confecção e distribuição de materiais, como marcadores de livros, com informações sobre o Projeto durante as

sessões; confecção de banner do Projeto afixado nas imediações das salas que abrigam as sessões; apresentação de comunicações em eventos locais e nacionais; publicação de artigos que relatam a trajetória do CineTrad, suas ações e pesquisas acadêmicas realizadas a partir das práticas oferecidas pela participação no Projeto.

As sessões realizam-se no turno da tarde (turno inverso ao do Curso de Tradução) em salas e auditórios da UFPB. Entre o primeiro semestre de 2015 e o primeiro semestre de 2017 registrou-se a participação de um total aproximado de 250 espectadores, entre comunidade acadêmica e externa, das mais diversas áreas do conhecimento (Filosofia, Letras, Línguas Estrangeiras Aplicadas, Matemática, Psicologia, Relações Internacionais, Sociologia, Tradução, dentre outras).

O quadro a seguir apresenta, semestre a semestre, os títulos e as datas de apresentação das sessões das Mostras de Língua Alemã do CineTrad, desde o período 2015.1.

2015.1	Data da sessão	Título do Filme
1ª sessão	14.05.2015	Das Leben der Anderen (2006)
2ª sessão	28.05.2015	Die Welle (2008)
3ª sessão	11.06.2015	Good bye, Lenin! (2003)
2015.2		
4ª sessão	07.04.2016	Almanya – Willkommen in Deutschland (2011)
5ª sessão	08.04.2016	M. – O Vampiro de Düsseldorf (1931)
6ª sessão	28.04.2016	Soul Kitchen (2009)
7ª sessão	19.05.2016	Gegen die Wand (2004)
8ª sessão	09.06.2016	Was tun, wenn's brennt (2002)
9ª sessão	16.06.2016	Die fetten Jahren sind vorbei – Edukators (2004)
2016.1		
10ª sessão	28.07.2016	Er ist wieder da (2015)
11ª sessão	11.08.2016	Goethe! (2010)
12ª sessão	25.08.2016	Im Labyrinth des Schweigens (2014)
13ª sessão	29.09.2016	Auf der anderen Seite (2007)
14ª sessão	06.10.2016	Hannah Arendt (2012)
15ª sessão	20.10.2016	Lore (2012)

16ª sessão	10.11.2016	Ein Kaffee in Berlin (2012)
2016.2		
17ª sessão	09.03.2017	Vier Minuten (2006)
18ª sessão	04.05.2017	Beltracchi – Die Kunst der Fälschung (2015)
19ª sessão	18.05.2017	Drei (2010)
2017.1		
20ª sessão	30.08.2017	Wir sind die Neuen (2014)
21ª sessão	04.10.2017	Sophie Scholl (2005)
22ª sessão	08.11.2017	Ich seh, ich seh (2014)

Quadro 1. Sessões de filmes de língua alemã apresentados no Projeto CineTrad (período 2015.1 a 2017.1)

O trabalho voluntário dos colaboradores na seleção de títulos, nas deliberações sobre a programação, na revisão das legendas e/ou legendagem, na divulgação nas diversas mídias e nas discussões durante os debates oportuniza o desenvolvimento acadêmico continuado e interdisciplinar, oferecendo material de pesquisa na área de ensino-aprendizagem de língua, ensino de tradução, filosofia e cinema, incrementando a aprendizagem em língua estrangeira para além da sala de aula. Trata-se, portanto, de um laboratório de ensino e pesquisa ligada à aprendizagem, à atividade tradutória e à vivência de situações sócio-históricas, políticas e filosóficas das culturas de língua alemã.

Em abril de 2016 os participantes do Projeto CineTrad, em trabalho conjunto com os demais professores de alemão da UFPB e dos cursos de língua da cidade de João Pessoa, organizaram a 1ª Semana da Cultura Alemã da UFPB. Em 03 (três) dias de atividades variadas foram oferecidas ao público participante oficinas de imersão na língua, atividades com poesia e música, relatos de experiência de intercambistas e sessões de filmes com debates de críticos literários paraibanos. A semana divulgou a língua alemã em cursos de línguas existentes na Universidade e para além de seus muros, os projetos desenvolvidos para a aprendizagem da língua e as possibilidades de intercâmbio na Alemanha.

A partir do segundo semestre 2016, o Projeto CineTrad passou a contar com a participação das demais línguas estrangeiras do Curso de Tra-

dução e também do Curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais (LEA)<sup>11</sup> e cursos do Departamento de Mediações Interculturais<sup>12</sup> (DMI). Com a integração das demais línguas estrangeiras, as sessões de filmes passaram a ser semanais, intercalando mostras de cinema em língua alemã, espanhola, francesa e inglesa.

A integração linguística no CineTrad levou à organização da 1ª Semana das Línguas e Interculturalidade e da 2ª Semana da Cultura Alemã da UFPB. Novamente em três dias de atividades no mês de abril de 2017, intercalaram-se oficinas de aprendizagem nas línguas por meio da música, da literatura, da tradução de quadrinhos e da culinária das diferentes culturas de língua estrangeira dos cursos de Tradução e do LEA.

No primeiro semestre de 2017 o Projeto CineTrad participou do Edital COEX-PRAC-UFPB no seu Município e foi contemplado com uma bolsa de estágio. A Coordenação de Extensão Cultural (COEX) e a Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários (PRAC)<sup>13</sup> da UFPB ofereceram aos bolsistas o Curso MultivisualNet Pequenos Formatos, objetivando capacitá-los para documentar atividades dos projetos de extensão universitária por meio da utilização de smartphones, de modo a produzirem conteúdos de pequenos formatos audiovisuais, em forma de vídeos de 1 a 3 minutos, sobre as ações e atividades realizadas nos projetos, compartilhando, de forma colaborativa, as experiências multimídia nas redes sociais. Essa ação tem qualificado o trabalho e alavancado a divulgação das ações do Projeto CineTrad na UFPB e para além dela.

No período 2017.1 optou-se pela aproximação das sessões nas diferentes línguas estrangeiras por temáticas. Os participantes do Projeto organizaram então 12 (doze) sessões de filmes para o período, distribuídos em três temáticas: comédia, terror-suspense e drama-documentário. Essa organização correspondeu a uma experiência inicial, cuja efetividade foi avaliada ao final do primeiro período de 2017 (novembro de 2017 na

---

11 Disponível em <<http://www.cchla.ufpb.br/lea/index.php/apresentacao>>.

12 Disponível em <<http://www.cchla.ufpb.br/dmi/>>.

13 Disponível em <<http://www.prac.ufpb.br/prac/contents/menu/coordenacoes/coex>>.

UFPB) como interessante pelo fato de congregar, através dos gêneros, as diferentes línguas estrangeiras, possibilitando ao público frequentador das sessões a compreensão de diferenças culturais a partir de gêneros fílmicos, ou seja, como se dá o humor em língua alemã, espanhola, francesa e inglesa, por exemplo.

Entretanto, observou-se igualmente certa dificuldade para o levantamento dos títulos a partir da definição dos gêneros. Dessa forma, caberá ainda ao Projeto, em suas reuniões de planejamento, a definição de outras formas de integração das diferentes línguas-culturas na organização das sessões durante os períodos letivos na Universidade.

Em sintonia com a proposta de levar as culturas de línguas estrangeiras para além dos muros da Universidade, o CineTrad tem buscado algumas parcerias para a exibição de filmes em espaços externos. Já no primeiro semestre de 2017 realizou-se sessão em um espaço de arte e cultura no bairro Aeroclub em João Pessoa, de modo a integrar ao Projeto um público externo à Universidade, apreciador da sétima arte, e efetivar objetivamente a atuação de ações extensionistas para possibilitar o acesso ao conhecimento e às práticas de atuação dos futuros profissionais formados a partir dos cursos de graduação nas universidades brasileiras.

#### 4.2 O Projeto RevTrad – Revisão de contos traduzidos

Um outro grupo de alunos voluntários de língua alemã realizou trabalho de revisão da tradução de um conto de Berthold Auerbach para o português. O projeto foi desenvolvido no primeiro semestre de 2016, por graduandos e professores de Tradução e Filosofia da UFPB, para publicação do conto em língua portuguesa (AUERBACH, 2016; LEIPNITZ, 2016).

Esse trabalho de revisão proporcionou o desenvolvimento da competência tradutória aos estudantes de Tradução, a partir das revisões teórica e prática de conteúdos, do planejamento do projeto de revisão, da definição de estratégias, do levantamento e da testagem de ferramentas adequadas ao par de línguas envolvidas no processo tradutório (alemão e português brasileiro).

Em encontros semanais, o grupo de revisores analisou segmentos textuais, buscando produzir um texto fluente em língua portuguesa brasileira, ambientado em costumes do sul da Alemanha de meados do século XIX. Para uma análise efetiva desses segmentos, organizou-se um corpus alinhado,<sup>14</sup> texto de partida e texto traduzido, que facilitou o processo de verificação dos segmentos traduzidos a partir da comparação com o texto de partida em língua alemã.

Algumas das decisões dos revisores-tradutores, de acordo com o projeto de revisão adotado e devidamente fundamentado por teorias dos Estudos da Tradução, envolveram dicotomias conhecidas, como domesticação x estrangeirização ou visibilidade x invisibilidade do tradutor (VENUTI, 1995) e noções centrais de análise relacionadas à atividade tradutória (ALBIR, 2007), como fidelidade a que ou a quem, o propósito da tradução, as estratégias a serem adotadas durante o processo, as ferramentas de apoio à tradução que melhor serviriam ao projeto de revisão empreendido e ao par de línguas envolvido, as fontes de consulta mais adequadas de acordo com as necessidades dos revisores na tarefa de ambientar a um público leitor provavelmente desconhecedor de costumes e rotinas das comunidades linguísticas e culturais da Alemanha no século XIX.

Além de todos esses questionamentos ficou evidente aos envolvidos no Projeto a necessidade, por parte do revisor, de consulta ao texto de partida, embora esta não seja, como acreditam aqueles que remuneram o trabalho de revisão, uma exigência ao revisor. Entretanto, sabe-se que é justamente pela dupla competência linguística que tradutores são constantemente recrutados por editores brasileiros para atividades de revisão de textos traduzidos.

Dentre esses questionamentos e retornos ao texto de partida para desfazer o que se denominou de “nós” do texto traduzido (LEIPNITZ, 2016), a opção pela manutenção dos nomes próprios em língua alemã, visto que são culturalmente marcados, como refere Nord (2003), mas tam-

---

14 Entenda-se aqui o alinhamento como a organização, em um quadro, de segmentos textuais correspondentes do texto em alemão e do texto traduzido, para facilitar o processo de revisão.



bém a opção de “desmarcar” itens sociolinguisticamente marcados, como o pronome de tratamento “tu” ou algumas escolhas lexicais, como “piá” (regionalismo do sul do Brasil para denominar ‘menino’), de modo a adaptar a língua de chegada a um português brasileiro de uso padrão.

Para as análises contrastivas dos textos traduzido e revisado, realizaram-se buscas com a ferramenta online Anticonc<sup>15</sup>, as quais foram acompanhadas de leitura cuidadosa e marcação de segmentos textuais. Foram geradas listas de palavras dos dois textos, para a comparação de escolhas para, então, proceder-se à sistematização de escolhas tradutórias.

Para melhor compreensão da análise acima referida, apresentam-se a seguir algumas das escolhas lexicais do tradutor e, posteriormente, dos revisores.<sup>16</sup> Neste primeiro quadro, a título de exemplo, são apresentados alguns substantivos referentes a atividades profissionais desempenhadas por determinadas personagens no conto. É preciso chamar a atenção para a dificuldade na busca por equivalentes adequados a profissões/funções exercidas pelos alemães no século XIX em pequenos povoados do sul da Alemanha e adequá-las a um contexto brasileiro e contemporâneo, buscando coesão textual e respeitando a hierarquia entre as funções desempenhadas.

---

15 AntConc é um programa concordanciador online, que pode ser baixado em diversas plataformas, não precisa ser instalado, por ter tamanho reduzido, tem interface com todas as funções apresentadas em abas, programa criado por Laurence Anthony, disponível em <<http://www.laurenceanthony.net/software.html>>.

16 Cabe reiterar aqui que o trabalho de revisão correspondeu a uma proposta interdisciplinar entre o tradutor e os alunos e professora de Tradução para a qualificação do texto final a ser publicado. Entende-se, assim, que as decisões dos revisores foram pautadas na reflexão sobre o fazer tradutório e na experiência adquirida na formação específica. O que o trabalho de revisão por tradutores em formação pretendeu demonstrar e reiterar é que a função da tradução (Nord, 1993) é fator determinante já para o projeto tradutório, envolve decisões no processo e influencia sobremaneira o resultado final – o texto traduzido. Tem-se, assim, um tradutor que buscou encontrar no texto de Auerbach a presença de Spinoza (Persch, 2016, p.173-176) e revisores que buscaram produzir um texto contemporâneo de leitura fluente na língua de chegada (Leipnitz, 2016, p.177-181).

Texto em alemão	Texto traduzido	Texto revisado
Oberamtmann (26) Oberamt (01) Amtmann (06)	corregedor (30) alcaide (01) funcionário (01) oficial (01)	corregedor (35)*
Schultheiß (15)	delegado (10) subprefeito (05)	prefeito (15)
Gemeinderäte (04)	conselheiros comunitários (04)	vereadores (04)

Quadro 2. Resultado de ocorrências de itens lexicais (profissões/funções) nos textos de partida, texto traduzido e texto revisado. \*Há duas inserções dos revisores: 1) acréscimo textual necessário à compreensão leitora (ordem estabelecida pelo corregedor) e 2) nota explicativa sobre o trocadilho com o nome do corregedor.

Os números entre parênteses correspondem às ocorrências dos itens lexicais nos textos nas três fases (texto de partida, tradução e revisão final), após verificação da correspondência item a item pelos revisores. A partir desse levantamento, procedeu-se a análise comparativa das escolhas do tradutor e dos revisores. Na revisão, buscou-se a consistência lexical do texto final. Como se pode verificar, na tradução de “Amtmann” e suas variantes no texto de partida, o tradutor fez escolhas lexicais distintas para uma mesma profissão/função. Da mesma forma, com relação ao item “Schultheiß”, que, no texto traduzido, corresponde a “delegado” em alguns trechos e “subprefeito” em outros. A busca por equivalência em um contexto brasileiro de século XXI levou os revisores à opção por “prefeito”, o que, conseqüentemente, conduziu à escolha de “vereadores” como equivalente para os “conselheiros comunitários”. Os revisores buscaram a consistência terminológica respeitando níveis hierárquicos da administração municipal, de acordo com o ambiente da língua de chegada.

O quadro a seguir apresenta os fragmentos textuais relacionados ao item lexical “Amtmann” e as escolhas no texto traduzido e no texto revisado.

Texto em alemão	Texto traduzido	Texto revisado
Auf diese Rede kehrte sich <u>der Amtmann</u> um und kniff die Lippen übereinander.	Diante do que assim ouviu, <u>o alcaide</u> deu as costas e cerrou os lábios um sobre o outro.	Diante do que assim ouviu, <u>o corregedor</u> deu as costas e cerrou os lábios.

Der <u>Amtmann</u> half ihm [dem Mädchen], denn er sagte:	O <u>funcionário</u> se dispôs a ajudá-la, dizendo:	O <u>corregedor</u> se dispôs a ajudá-la, dizendo:
»Zur Sache, zur Sache!« drängte <u>der Amtmann</u> .	“Ao assunto, ao assunto!” pressionou o <u>oficial</u> .	“Ao assunto, ao assunto!” pressionou o <u>corregedor</u> .

Quadro 3. Fragmentos textuais do item lexical “Amtmann” no texto em língua alemã, na tradução e no texto revisado.

Esse exemplo dos levantamentos de escolhas tradutórias permitiu, a partir de uma análise quantitativa e da posterior comparação item a item com consultas aos fragmentos textuais, identificar certa inconsistência lexical no texto traduzido e a busca pelo restabelecimento dessa consistência no texto revisado. Ademais, permitiu reafirmar e enfatizar a necessidade de formação específica em Tradução para o desenvolvimento de subcompetências (aqui a subcompetência instrumental, o uso de ferramentas adequadas de apoio ao tradutor) adequadas à atividade tradutória. A reflexão sobre o fazer tradutório, as ferramentas a serem utilizadas e os materiais consultados, sem deixar de considerar a função desse texto traduzido e qual será o público leitor dessa obra (NORD, 1993) são fundamentais para a produção de um texto final cuidadoso.

O trabalho de revisores-tradutores, com a utilização de ferramentas de apoio à tradução e da adoção de diferentes estratégias para reexpressão na língua de chegada, oportunizou experiência ímpar na aprendizagem da língua alemã para além da sala de aula. O resultado final da tradução encontra-se publicado na Revista Graphos (AUERBACH, 2016) do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da UFPB, assim como comentários do tradutor e dos revisores sobre o trabalho realizado e a oportunidade de aprendizagem continuada em língua alemã (LEIPNITZ, 2016).

As vivências e o aprendizado nos projetos aqui citados têm sido apresentados em eventos locais e nacionais relacionados ao ensino-aprendizagem de língua alemã, mas também ao ensino-aprendizagem de tradução, possibilitando aos graduandos positivas trocas de experiência e desenvolvimento acadêmico interdisciplinar e continuado.

## 5. Perspectivas de aprendizagem continuada em língua alemã

Os projetos desenvolvidos a partir da língua alemã na UFPB, tanto como atividades extensionistas como em atividades voluntárias, tem oportunizado aprendizagem continuada a estudantes, demonstrando que o ensino-aprendizagem para além da sala de aula propicia a construção do conhecimento por meio do coletivo, do uso de ferramentas e mídias digitais, por meio da reflexão sobre a prática e com foco na função da aprendizagem, e se constituem como parte de uma formação mais global e sintonizada com as necessidades atuais da nova geração de aprendizes.

Com relação ao CineTrad, pretende-se levar mostras de cinema para além dos muros da UFPB, Campus 1 em João Pessoa, para outros *campi* da Universidade, para escolas e comunidades de periferia, para o interior do estado, oferecendo acesso às culturas de língua estrangeira (mais especificamente de língua alemã) à comunidade em geral e cumprindo com os objetivos das atividades extensionistas.

Para o Projeto RevTrad tem-se mais contos do mesmo autor para revisão da tradução. Essas novas perspectivas de trabalho deverão tomar a primeira experiência como ponto de partida e, com o uso de ferramentas online e metodologias da Linguística de Corpus (BERBER SARDINHA, 2004), contribuir para a produção de material de análise contrastiva de escolhas tradutórias a partir da língua alemã. Esses materiais deverão subsidiar produção acadêmica e gerar material de apoio ao ensino de língua e tradução, mas, principalmente, impactar positivamente, como bem demonstrou o trabalho já desenvolvido e publicado, a formação em língua alemã dos estudantes envolvidos, integrando ainda mais graduandos e professores de Tradução e Filosofia, bem como de outros tantos cursos de graduação e pós-graduação da UFPB, mas também de outras universidades e cursos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.<sup>17</sup>

---

17 O Projeto CineTrad tem a participação de um membro externo a UFPB, fato que vem a qualificar o trabalho e cumprir igualmente com o que se espera de ambientes de

As atividades desenvolvidas durante a Semana das Línguas e Interculturalidade foram geradoras de novas ideias de trabalhos de tradução da produção literária paraibana para a língua alemã, de modo a dar visibilidade e reconhecimento a autores locais, da mesma forma como tem trabalhado o Projeto de Extensão “Da Paraíba para o Mundo” do Curso de Tradução.<sup>18</sup>

Novas perspectivas de trabalho deverão ser incorporadas às atividades em língua alemã com a finalidade de desenvolver competência linguística a partir também da integração de outros cursos de graduação e pós-graduação da UFPB, buscando conciliar uma formação acadêmica global, digital, inclusiva e cada vez mais interdisciplinar.

## Referências bibliográficas

ALBIR, Amparo Hurtado. *Traducción y Traductología*. Introducción a la traductología. Madrid: Cátedra, 2007.

ALENCAR, Sylvia Elisabeth de Paula. *O cinema na sala de aula: uma aprendizagem dialógica da disciplina História*. 2007. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007. Disponível em <[http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3477/1/2007\\_DIS\\_SEPALENCAR.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3477/1/2007_DIS_SEPALENCAR.pdf)> (Acesso em: 20.12.2017).

AUERBACH, Berthold. Comandantinhos. Tradução de Sérgio Luís Persch. Revista Graphos, v. 18, n. 2, p. 156-172, 2016. Disponível em <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/issue/view/1859/showToc>> (Acesso em: 20.12.2017).

BERBER SARDINHA, Tony. *Linguística de Corpus*. São Paulo: Manole, 2004.

COELHO, Roseana Moreira de Figueiredo; VIANA, Marger da Conceição Ventura. A utilização de filmes em sala de aula: um breve estudo no Instituto de Ciências Exatas e Biológicas

---

formação contemporâneos, modernos e globais numa sociedade interconectada pelas mídias de seu tempo.

18 Sob a coordenação da Profa. Dra. Ana Cristina Bezerril Cardoso, o Projeto Legendagem de curtas-metragens paraibanos é desenvolvido desde 2016 e visa a contribuir com a divulgação dos curtas produzidos no Estado da Paraíba. A partir do trabalho nesse projeto de extensão, foram legendados 9 (nove) curtas-metragens paraibanos, com legendas em inglês, francês, espanhol, alemão e italiano.

da UFOP. *Revista da Educação Matemática da UFOP*, V. I, p. 89-97 2010. Disponível em <[http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic\\_literatura/filmes/C13.pdf](http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/filmes/C13.pdf)> (Acesso em: 20.01.2018).

DANTAS, Marta Pragana; DOURADO, Maura; ASSIS, Roberto Carlos de. Os Estudos da Tradução na Universidade Federal da Paraíba: pela criação de um polo de referência regional. In: GUERINI, Andréia; TORRES, Marie-Hélène; COSTA, Walter (org.). *Os Estudos da Tradução no Brasil nos séculos XX e XXI*. 1.ed. Florianópolis: Copiart, 2013, p. 135-152.

FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, Manaus/AM, maio de 2012. Disponível em <<https://www.ufmg.br/online/arquivos/anexos/PNEU.pdf>> (Acesso em: 30.08.2017.)

LEIPNITZ, Luciane. A língua alemã na Universidade Federal da Paraíba: percurso, percalços e perspectivas. In: UPHOFF, Dörthe et al. *O ensino de alemão em contexto universitário: modalidades, desafios e perspectivas*. São Paulo: Humanitas, 2017, p. 74-84. Disponível em: <<http://dml.fflch.usp.br/sites/dml.fflch.usp.br/files/Uphoff%20et%20a%202017.pdf>> (Acesso em: 15.11.2017).

\_\_\_\_\_. “Befehlerles” versus “Comandantinhos” Comentários dos revisores da tradução. *Graphos*, v. 18, p. 177-181, 2016. Disponível em <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/view/32168/16712>> (Acesso em: 15.11. 2017).

LIPARINI CAMPOS, Tânia; BRAGA, Camila N. O.; LEIPNITZ, Luciane. Subcompetência sobre Conhecimentos em Tradução: resultados da primeira fase de um estudo longitudinal. *Graphos*, v. 17, p. 131-145, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/view/25054>> (Acesso em: 20.11.2017).

LOPES, Marcelo Antônio C. Q. Memória da Medicina da Paraíba (Entrevista com o Professor José Alberto Gonçalves da Silva) *Sinapse eterna*. 1.ed. João Pessoa: Academia Paraibana de Medicina, 2015, p. 117-136.

NORD, Christiane. *Einführung in das funktionale Übersetzen*. Tübingen/Basel: A.Francke Verlag, 1993.

\_\_\_\_\_. Proper names in translations for children: Alice in wonderland as a case in point. In: *Meta*, v. 48, n. 1-2, p. 182-196, 2003. Disponível em: <<http://www.erudit.org/revue/meta/2003/v48/n1-2/006966ar.html>> (Acesso em: 30.09.2017).

PACTE Group. Building a translation competence model. In: ALVES, Fabio. (org.). *Triangulating Translation: Perspectives in process oriented research*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2003, p. 43-66.

SANTOS, Andréza; NILTON, Marlon; BARRETO, Theo. *O Estranho Rio Tinto – rastros de uma história encantada*. Rio Tinto/PB, 2017.

UFPB - UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Extensão universitária. Disponível em <<http://www.ccm.ufpb.br/ccm/contents/menu/ensino/extensao/a-extensao-universitaria>> (Acesso em: 30.08.2017).

\_\_\_\_\_. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução nº 33/2009. Disponível em <[http://www.cchla.ufpb.br/ctrad/?attachment\\_id=794](http://www.cchla.ufpb.br/ctrad/?attachment_id=794)> (Acesso em: 15.05.2018).

\_\_\_\_\_. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução nº 31/2011. Disponível em <[http://www.cchla.ufpb.br/ctrad/?attachment\\_id=796](http://www.cchla.ufpb.br/ctrad/?attachment_id=796)> (Acesso em: 15.05.2018).

\_\_\_\_\_. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução nº 40/2016. Disponível em <[http://www.cchla.ufpb.br/ctrad/?attachment\\_id=786](http://www.cchla.ufpb.br/ctrad/?attachment_id=786)> (Acesso em: 15.05.2018).

VENUTI, Lawrence. *The Translator's Invisibility*. London: Routledge, 1995.





# Motivação para aprendizado do alemão em contexto extensionista

*Rogéria C. Pereira*

## 1. Introdução

Muito se indaga sobre os motivos para a procura de uma língua estrangeira como o alemão, tida como muito difícil no seu aprendizado, no contexto educacional brasileiro. A presente contribuição apresenta dados reunidos através de uma pesquisa empírica realizada durante o segundo semestre de 2015 com o objetivo de compreender quais fatores intrínsecos e extrínsecos motivam a aprendizagem do alemão em contexto extensionista na Casa de Cultura Alemã da Universidade Federal do Ceará (CCA-UFC). Como relatado em trabalho anterior (PEREIRA; CRUZ ROMÃO, 2017), a CCA-UFC, parte do maior projeto extensionista desta universidade,<sup>1</sup> objetiva levar a língua e a cultura de expressão alemã para a comunidade, acadêmica ou não, de Fortaleza, sendo referência institucional na região há mais de 55 anos.

A primeira seção do corrente texto apresenta um panorama das teorias e pesquisas sobre a motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras (LE), se detendo naquela que norteou a corrente pesquisa. A seção seguinte discorre brevemente sobre os estudos que exploram o papel da motivação na aprendizagem de LE no Brasil, pontuando aquelas que exploraram

---

1 Cf. histórico apresentado no site das Casas de Cultura Estrangeira disponível em <<http://www.casasdeculturaestrangeira.ufc.br/sobre-a-coordenadoria/historico-das-casas-de-cultura-estrangeira/>> (Acesso em: 20.02.2018).

a aprendizagem do alemão. Em seguida, apresentamos a pesquisa empírica realizada e discutimos, sob os pressupostos da teoria da autodeterminação (TAD) e sua dicotomia entre motivação intrínseca e motivação extrínseca, os resultados mais relevantes. Por fim, avaliamos a importância do desenvolvimento de instrumentos adequados para estudos futuros acerca do fator motivação no aprendizado do ALE.

## 2. Motivação e aprendizagem de línguas estrangeiras

Definir motivação não é tarefa fácil, visto sua análise partir de diferentes perspectivas psicológicas, as quais podem ser relacionadas a fatores externos e internos ao indivíduo. Segundo Michelin (2004, p. 226) há consenso em afirmar que “a motivação determina o comportamento humano, dando-lhe energia e direção”, sendo a sua definição, portanto, ligada a teorias de comportamento, as quais são tidas como notadamente complexas.

Do ponto de vista do desenvolvimento de pesquisas sobre a motivação na aprendizagem de uma língua adicional<sup>2</sup>, definem Dörnyei (2005) e Dörnyei e Ushioda (2011) três diferentes períodos: o período sócio-psicológico (*the social psychological period*); o período cognitivo-situacional (*the cognitive-situated period*) e o período processual (*the process-oriented period*), sobre os quais discorreremos nas seções a seguir.

### 2.1. O período sócio-psicológico

A fase sócio-psicológica, compreendida entre 1959 e 1990, é marcada, principalmente, por pesquisas realizadas pelos psicólogos Wallace

---

2 No presente trabalho utilizamos inicialmente o termo mais abrangente ‘língua adicional’, tal como propõem Leffa e Irala (2014, p. 32). No entanto, não nos furtamos de ainda manter a diferenciação entre Língua Estrangeira (LE) e Segunda Língua (L2 ou SL), tal como descrito na literatura, por acreditarmos que essa diferenciação é importante para o contexto do ensino do alemão no Brasil, conforme discussão apresentada por Pupp-Spinassé (2006, p. 5).

Lambert e Robert Gardner e seus colaboradores, que buscaram compreender a singular situação social (e linguística) no Canadá, onde coexistem comunidades falantes do inglês e do francês. Conforme Dörnyei (2005, p. 67), Gardner e Lambert (1972) compreendiam as línguas adicionais como “fatores mediadores entre diferentes comunidades etnolinguísticas”<sup>3</sup> e, deste modo, a motivação teria papel fundamental no aprendizado da língua da outra comunidade, facilitando ou dificultando a comunicação e a afiliação intercultural. Essa perspectiva psicossocial nas pesquisas sobre motivação no aprendizado de línguas foi revolucionária àquela época e, segundo Dörnyei (2005, p. 68), somente nos anos 1990 psicólogos motivacionais mostraram interesse no contexto social da motivação.

Partindo dessa premissa e de estudos realizados por Gardner e pesquisadores a ele associados<sup>4</sup>, Gardner (1985, p. 10) propõe o modelo sócio-educacional, no qual define motivação como uma “combinação de esforço mais desejo para alcançar o objetivo de aprender o idioma, além de atitudes favoráveis para aprender a língua”. Para o autor há dois tipos de motivação: a motivação integrativa e a motivação instrumental. A primeira diz respeito ao desejo dos aprendizes de se comunicar com os falantes da língua-alvo e de se integrar à comunidade-alvo. A motivação instrumental, por sua vez, refere-se a razões mais pragmáticas para o aprendizado da língua, tais como conseguir um melhor emprego ou ser aprovado em um exame de proficiência. O autor defende, ainda, que a intensidade ou esforço motivacional, o desejo de aprender a língua e as atitudes para aprendê-la são componentes fundamentais na aprendizagem de L2.

Ainda durante este período, outros pesquisadores<sup>5</sup> exploraram o papel da motivação na aprendizagem de LE, mas, sem dúvida, o arcabouço

---

3 Todas as traduções foram feitas pela autora para o presente trabalho.

4 Para uma revisão sistemática das pesquisas realizadas sob influência da teoria desenvolvida por Gardner, vide Masgoret e Gardner (2003).

5 Podem ser citadas, por exemplo, a teoria da autoconfiança linguística (linguistic self-confidence) desenvolvida por Clément (1980 e 1986) e Clément e Kruidenier (1985); assim como a teoria da autodeterminação (self-determination theory) de Deci e Ryan (1985 e 1993) e Ryan e Deci (2000a e 2000b), esta última discutida na próxima seção.

teórico desenvolvido por Gardner e seus seguidores serviu de base para o posterior desenvolvimento de pesquisas para a melhor compreensão da motivação na aprendizagem de LEs, seja em contextos bilíngues (como no Canadá) seja em contextos monolíngues.

## 2.2. O período cognitivo-situacional

No início da década de 1990, a partir do artigo de Crookes e Schmidt (1991), tem lugar um intenso debate a respeito da expansão do modelo sócio-educacional de Gardner e seu construto teórico para a análise da motivação na aprendizagem de línguas. Estabelece-se, então, o chamado período cognitivo-situacional, o qual se estende durante toda a década. Dörnyei (2005, p. 74) caracteriza duas grandes tendências nas pesquisas realizadas durante esse período: i) a necessidade de atualizar as investigações a partir dos avanços na psicologia motivacional e da revolução cognitiva em curso à época; ii) o desejo de investir em análises do papel da motivação mais ajustadas às situações reais de aprendizagem, nas quais as especificidades de cada contexto e componente de aprendizagem (tais como o professor, o currículo e o grupo de aprendizes) pudessem ser investigadas.

Conforme Dörnyei e Ushioda (2011, p. 47) “o período cognitivo-situacional representou mais uma mudança de foco do que uma rejeição da importante dimensão psicológica social da aprendizagem de línguas, que continua a chamar a atenção até hoje”. Desse modo, essas pesquisas<sup>6</sup> focalizam “como os processos mentais (atitudes, pensamentos e crenças) são transformados pelos indivíduos em ação”, destacando o controle que cada indivíduo possui sobre suas escolhas e ações e, dentro desta perspectiva, a motivação “tem a ver com as razões que levam as pessoas a decidirem agir de uma forma e não de outra, bem como aquilo que influencia suas

---

6 As investigações de autores como Brown (1990), Clément, Dörnyei e Noels (1994), Crookes e Schmidt (1991) e Dörnyei (1990, 1994), dentre outros, trouxeram para suas análises os processos individuais sobre a motivação na aprendizagem de LE.

escolhas” (RIBAS, 2008, p. 62), empreendendo um valor pragmático à motivação para a aprendizagem de LE.

A adoção de novas variáveis cognitivas nas investigações sobre o papel da motivação na aprendizagem de línguas levou ao desenvolvimento, durante este período, de outras teorias, das quais Dörnyei (2005, p. 76) destaca como sendo as mais influentes:<sup>7</sup> a teoria da autodeterminação (*the self-determination theory*), proposta por Deci e Ryan (1985), a teoria da atribuição (*the attribution theory*), de Bernard Weiner (1985 e 1994) e a teoria da motivação da tarefa (*task motivation*),<sup>8</sup> proposta, dentre outros, nos trabalhos de Julkunen (1995) e Tremblay; Goldberg; Gardner (1995), ambos citados por Dörnyei (2005, p. 80).

Para fins de análise dos nossos dados, discutiremos a seguir os principais pressupostos da teoria da autodeterminação, construto que norteou nossa pesquisa empírica e, por consequência, a análise dos dados obtidos.

### 2.2.1. A Teoria da Autodeterminação (*the self-determination theory*)

A Teoria da Autodeterminação (doravante TAD), proposta pelos psicólogos Edward L. Deci e Richard M. Ryan (1985), é talvez uma das teorias sobre a motivação humana mais populares e duradouras, e propõe amplo arcabouço para a sua compreensão, seja em pesquisas na área de economia, na gestão da saúde e de pessoal, chegando até a investigação do seu papel no esporte e na educação.<sup>9</sup> Muito conhecida pela sua distinção binária entre *motivação intrínseca*, onde o indivíduo, por exemplo, aprende pelo simples prazer no processo de aprendizagem, e *motivação extrínseca*, na

---

7 Para a discussão e detalhamento de outras teorias desenvolvidas no período cognitivo situado, reportamos, além de Dörnyei (2005), Para a discussão e detalhamento de outras teorias desenvolvidas no período cognitivo situado, reportamos, ao livro de Dörnyei (2005) e à tese de doutorado de Ribas (2008).

8 Essa teoria foi mais tarde operacionalizada por Dörnyei (2000) e Dörnyei e Ótto (1998) sob a teoria processual da motivação.

9 Cf. informações disponíveis no site <<http://selfdeterminationtheory.org/>> (Acesso em: 10.02.2018).

qual algum motivo, de muito externalizado (evitar uma punição) a muito internalizado (porque faz parte de ‘quem você é’) o impele a agir (LAMB, 2017, p. 312), a teoria procura, ademais, esclarecer como fatores sociais e culturais podem facilitar, ou não, a vontade e a iniciativa das pessoas e, por conseguinte, o seu desempenho em uma atividade. A TAD postula, ainda, um terceiro tipo de motivação, a *amotivação*<sup>10</sup>, a inexistência de motivação, que surge quando o indivíduo não encontra razões intrínsecas ou extrínsecas para se envolver em uma tarefa (REEVE; DECI; RYAN, 2004, p. 38).

A motivação intrínseca pressupõe um envolvimento livre e voluntário, sem a expectativa de punições ou recompensas, enquanto que a motivação extrínseca é movida pela expectativa de obter recompensa, reconhecimento social ou material e pela obediência a ordens, a fim de escapar, por exemplo, de sanções. A partir do pressuposto da existência de um processo através do qual os indivíduos transformam regulações externas em processos internos, Reeve, Deci e Ryan (2004, p. 39) propõem para a análise da motivação humana um *continuum*, partindo da mais para a menos autodeeterminada: a motivação intrínseca, a motivação extrínseca e suas diferentes regulações, e a amotivação.

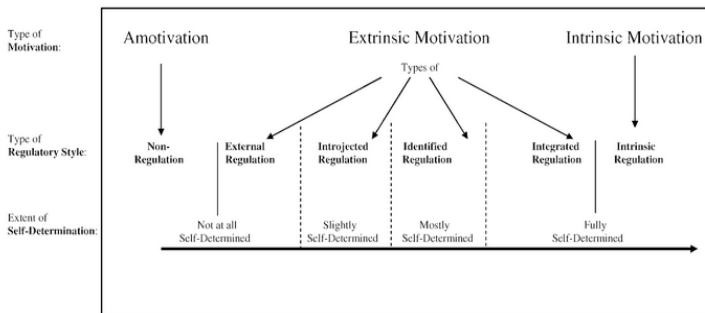


Figura 1: *Continuum* autodeterminado dos tipos de motivação  
 Fonte: Reeve, Deci e Ryan (2004, p. 39)

10 A literatura diferencia a amotivação da desmotivação. Enquanto a primeira é “estado de falta de intenção para agir”, relacionada ao processo de não regulação (APPEL-SILVA; WENDT; ARGIMON, 2010, p. 358), a desmotivação refere-se à perda da motivação.

Baseando-se no conceito de internalização, as motivações intrínseca e extrínseca não são categorias binárias, mas fazem parte de um processo que se alimenta e autorregula. Assim sendo, o ser humano é visto como ativo e empenhado em buscar sua evolução e autonomia. Na Figura 1, observamos, ainda, os diferentes tipos de motivação extrínseca, sendo os dois primeiros tipos (regulação externa e regulação introjetada) interpretados como motivação controlada e os dois últimos tipos (regulação identificada e regulação integrativa) como com alto grau de autodeterminação, estabelecendo, juntamente com a motivação intrínseca, níveis motivacionais autônomos (REEVE; DECI; RYAN, 2004, p. 38)<sup>11</sup>.

Em um contexto ideal de aprendizagem, por exemplo, todos os alunos seriam intrinsecamente motivados, estudariam de modo responsável e seriam receptivos a novos conhecimentos (Ryan; DECY, 2000). Devido à improbabilidade desse cenário, a TAD prevê para a esfera educacional que uma instrução habilidosa (pelo professor, por exemplo) pode tornar a motivação dos alunos mais internalizada, mais intrínseca, facilitando a aprendizagem<sup>12</sup>. Reeve, Deci e Ryan (2004, p. 33) defendem, ainda, que o contexto educacional deve satisfazer necessariamente três condições básicas para o crescimento e o aprendizado humano: a autonomia (necessidade psicológica para experimentar o próprio comportamento como sendo originado por si mesmo, como, por exemplo, a possibilidade de escolher atividades pessoalmente significativas), a competência (a necessidade de ser eficaz nas interações com o ambiente, dominando, por exemplo, uma área,

---

11 De maneira simplificada, Vallerand e Bissonnette (1992) demonstram as diferentes regulações externas se utilizando do seguinte exemplo. Um aprendiz pode dizer, por exemplo, “eu estudo na noite anterior às provas porque meus pais me obrigam a isso” (regulação externa); “eu estudo na noite anterior às provas porque isso é o que devem fazer bons alunos” (regulação introjetada); “eu escolhi estudar na noite anterior às provas porque isso é importante para mim” (regulação identificada) e “eu decidi estudar na noite anterior às provas e me privar de outras atividades porque ir bem na escola é importante para mim como indivíduo” (regulação integrativa).

12 Segundo Guimarães e Boruchovitch (2004, p. 148) resultados de pesquisas sobre motivação no contexto educacional demonstram que a motivação intrínseca facilita a aprendizagem, aumenta o desempenho na atividade e promove a perseverança e a criatividade para a solução de problemas.

um assunto ou uma habilidade) e o pertencimento (necessidade de estabelecer vínculos com os outros, com expectativa de uma conexão e avaliação positiva pelos pares)<sup>13</sup> (Cavenaghi, 2009, p. 254-255).

Brown (1990) foi pioneiro na aplicação da TAD em pesquisas sobre a motivação na aprendizagem de LE, enfatizando a importância da motivação intrínseca na sala de aula e argumentando que o ensino tradicional cultiva a motivação extrínseca, a qual “concentra os alunos também exclusivamente nas recompensas materiais ou monetárias da educação, ao invés de inculcar a apreciação pela criatividade e pela satisfação de alguns dos instintos mais básicos pelo conhecimento e pela exploração” (Brown, 1994, apud Dörnyei, 2005, p. 76). Na virada do milênio, Noels, Clément e Pelletier (1999) constataram que, conforme previsto pela TAD, professores com um estilo comunicativo e que apoiavam o senso de autonomia e competência em seus aprendizes, promoviam o surgimento de motivações mais intrínsecas e internalizadas nos seus aprendizes.

Em seu artigo de revisão da literatura acerca de estudos sobre a motivação na aprendizagem de línguas adicionais, Lamb (2017, p. 316) refere a diversos estudos realizados nas últimas décadas sob o arcabouço da TAD que apontam uma correlação entre a coesão dentro do grupo de alunos na sala de aula de LE e o desenvolvimento da motivação individual. Outros estudos apontam o professor como grande fomentador na construção de um ambiente de aprendizagem amigável e respeitoso, que encoraja os alunos a investir na sua aprendizagem e, desse modo, contribui para o desenvolvimento dos sentidos de autonomia, competência e pertencimento. O autor reporta, por exemplo, estudos de Jones, Llacer-Arrastia e Newbill (2009) e Fukuda, Sakata e Takeuchi (2011) que, nos EUA e no Japão, respectivamente, implementaram pressupostos da TAD em sala de aula com o objetivo de promover a motivação intrínseca e o senso de autonomia de estudantes de LE em contexto universitário. As duas investigações empíricas constataam, entre outras coisas, que este fomento é bem sucedido

---

13 Devido à dimensão do presente texto, reportamos à discussão apresentada por Guimarães e Boruchovitch (2004) a respeito da influência destes fatores na educação e Cavenaghi (2009) na aprendizagem de LE.



se houver uma boa relação entre estudante e professor (LAMB, 2017, p. 315). Já o estudo de Pae e Shin (2011), por fim, constata que a motivação extrínseca dos alunos não foi afetada pelo método de ensino (comunicativo ou tradicional) utilizado pelos professores dos dois grupos estudados<sup>14</sup>. Apesar disso, os aprendizes cujo instrutor utilizava o método comunicativo em suas aulas mostravam mais motivação intrínseca e autoconfiança, fornecendo evidências empíricas para os efeitos dos métodos de instrução no desenvolvimento motivacional (PAE; SHIN, 2011, p. 219) e, por conseguinte, na árdua tarefa de aprender uma LE.

A discussão sobre a TAD apresentada no decorrer desta seção procurou resumir seus princípios e achados mais relevantes na pesquisa sobre a motivação na aprendizagem de línguas. No entanto, para finalizar a revisão das principais correntes na investigação sobre a motivação no aprendizado de uma língua adicional, resta discutir o período processual, tema da próxima seção.

### 2.3. O período processual e seus desdobramentos recentes

O período processual tem início na década de 1990 (DÖRNYEI, 2005, p. 83) e possui como principal característica a necessidade de compreender e “descrever a organização temporal da motivação, ou seja, retratar os processos motivacionais à medida que ocorrem no tempo” (DÖRNYEI e USHIODA, 2011, p. 60), principalmente se imaginarmos que o aprendizado de uma LE pode demorar anos. Além disso, as investigações empreendidas neste período procuram entender o caráter eminentemente dinâmico da motivação no aprendizado de uma língua, seja na

---

14 Os alunos foram divididos em três diferentes classes, cada uma com professores considerados comunicativos ou tradicionais. Para identificar essa categoria, os pesquisadores se utilizaram de um questionário de autoavaliação com os professores e um outro com os alunos, explorando a metodologia aplicada em sala de aula. Somente após o cruzamento destes dados, foi possível categorizar o docente como tradicional ou comunicativo. Os investigadores procederam então, em uma segunda rodada, a análise de questionários aplicados junto aos alunos acerca da sua motivação no aprendizado de língua inglesa (PAE; SHIN, 2011, p. 216-217).

resolução de uma tarefa (nível micro), seja no aprendizado de uma língua através dos anos (nível macro). Três vertentes são apontadas por Dörnyei (2005, p. 83) e Dörnyei e Ushioda (2011, p. 60) como as mais influentes neste período<sup>15</sup>: O modelo processual (process model of L2 motivation) de Dörnyei e Ottó (1998); o modelo cognitivo-temporal de Williams e Burden (1997 apud DÖRNYEI, 2005 e DÖRNYEI e USHIODA, 2011) e o modelo qualitativo de Ushioda (1994).

As pesquisas no período processual chamam especial atenção para o caráter dinâmico da motivação na aprendizagem de línguas adicionais e abrem caminho para as atuais investigações sob uma perspectiva sócio-dinâmica, na qual “o foco na mudança constante e a interação do aluno desempenham um papel fundamental” (GUERRERO, 2015, p. 100). O autor ressalta que, nesta perspectiva, a abordagem “não é linear ou previsível como era antes” uma vez que os aprendizes são vistos como únicos, com características “pessoais, sociais, familiares e profissionais que podem influenciar sua motivação para o processo de aprendizagem da L2”, estando, assim, a sua motivação individual em constante mudança. Além disso, em um contexto globalizado com a oferta de acesso a diferentes recursos de aprendizagem e de contato com outras comunidades linguísticas, é importante entender que a motivação para a aprendizagem de uma língua adicional é o resultado de muitas variáveis (GUERRERO, 2015, p. 100).

Para finalizar esta seção e resumir a variedade das pesquisas na área, impossível de ser completamente revista no presente texto, apresentamos no Quadro 1 uma listagem dos quinze estudos mais importantes sobre a motivação na aprendizagem de línguas, assim como os seus respectivos precursores, elaborada por MacIntyre, Noels e Moore (2010).

Conceito	Exemplo
Aculturação	Schumann, 1978
Controle da ação	Kuhl, 1994

15 Reportamos, ainda, à revisão da literatura apresentada por Ribas (2008, p. 77-89) em sua tese de doutorado.

Sistemas dinâmicos complexos	Larsen-Freeman, 2007
Vitalidade etnolinguística	Giles e Byrne, 1982
Motivação integrativa	Gardner, 1985
Portura internacional	Yashima et al., 2004
Investimento	Norton, 2001
Auto-sistema motivacional em L2	Dörnyei, 2005
Autonomia do aprendiz	Ushioda, 2001
Abordagens fisiológicas	Schumann et al., 2004
Modelo processual	Dörnyei & Otto, 1998
Autodeterminação	Noels, 2001
Autoconfidência	Clément, 1986
Motivação da tarefa	Jülkunen, 2001
Disposição para comunicar	MacIntyre, 2007

Quadro 1: Quinze principais conceitos de motivação

Fonte: MacIntyre, Noels e Moore (2010, p. 2-3)

Como os autores observam, há uma diversidade teórica e uma variedade de estratégias metodológicas e analíticas, nas quais cada uma adiciona um conceito fundamental na construção da compreensão sobre a motivação na aprendizagem de línguas.

É nesta perspectiva, uma busca de compreensão acerca da motivação que leva um aprendiz a estudar alemão no Nordeste do Brasil, que localizamos o presente trabalho. A fim de situar nossos achados, apresentaremos brevemente os estudos da motivação na aprendizagem de LE no contexto brasileiro e, mais especificamente, a motivação para a aprendizagem do alemão, tema de nossa próxima seção.

Assumiremos na análise dos dados, no presente trabalho, a dicotomia motivação intrínseca e motivação extrínseca (em suas diferentes regulações: regulação externa; regulação introjetada; regulação identificada e regulação integrativa), apresentadas através das afirmativas do questionário. Nossa escolha se baseia no fato dessa perspectiva permitir a análise da motivação inicial dos alunos. Ademais a presente pesquisa é a primeira a investigar dados empíricos sobre o papel da motivação no aprendizado do ALE em contexto brasileiro, a qual, certamente, terá desdobramentos em futuros trabalhos.

### 3. Estudos sobre a motivação para a aprendizagem de LE no Brasil

Pesquisas empíricas sobre a motivação na aprendizagem de LE em contexto escolar ou acadêmico no Brasil assumem, na maioria das vezes, o aprendizado do inglês como foco. Apesar disso, ainda é reduzido o número de investigações em uma área tão promissora da Linguística Aplicada, sejam estas pesquisas experimentais, quantitativas ou qualitativas (RIBAS, 2008 e CAVENAGHI, 2009).

Com o intuito de observar pesquisas realizadas sobre a motivação para a aprendizagem de línguas nos últimos dez anos, empreendemos pesquisa bibliográfica, em bases de Linguística e Letras, no Portal de Periódicos da Capes,<sup>16</sup> utilizando as palavras-chave ‘motivação’ e ‘língua estrangeira’. Essa busca retornou inicialmente 154 entradas, entre trabalhos acadêmicos, capítulos de livros e artigos em periódicos. Realizamos, então, o refinamento deste resultado, escolhendo tópicos já disponibilizados no Portal, tais como ‘english, foreign language, língua estrangeira, education, motivation, língua estrangeira-ensino, motivação’, o qual retornou 37 trabalhos. Procedemos, então, à leitura dos 37 resumos disponíveis, a fim de retirar aqueles trabalhos que não tratassem dos temas motivação e LE, assim como aqueles que não foram realizados no Brasil. Tal leitura nos deixou somente três trabalhos: Lima (2011), Perine (2012), Ribas (2009).

Quadro também escasso é encontrado ao procurarmos pesquisas sobre a motivação para a aprendizagem do alemão no Brasil. Em pesquisas bibliográficas sobre o tema para a escrita deste capítulo, encontramos apenas quatro trabalhos que exploram a questão. Schäfer, Victorino e Simões (2010) e Berwanger, Bender e Richter (2016) relatam pesquisa qualitativa realizada como parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na qual exploram a motivação para o aprendizado da língua alemã por alunos do ensino médio e fundamental, respectivamente. Nascimento, Medina e Moutinho (2017) investigam o uso de novas tecnologias

---

16 Realizada em 23.02.2018 no sítio <http://www.periodicos.capes.gov.br/>.

para a promoção da motivação em sala de aula de LE, dentre elas o alemão, e Canato e Rozenfeld (2017) apresentam um projeto de multiletramentos (produção de um videoclipe) que visava o fomento da motivação dos alunos de alemão de um Centro de Estudo de Línguas de uma escola pública. Apesar dessa escassez de pesquisas, o tema “motivação para a aprendizagem do alemão” já circula há décadas no meio acadêmico brasileiro, como testemunha o texto de Heupel (1965). Em Pereira (2016) investigamos a motivação para a procura dos cursos de Alemão oferecidos em contexto extensionista pela CCA-UFC. No referido texto, abordamos questões acerca do perfil dos aprendizes respondentes, assim como a escolha pelo idioma alemão motivado pelo então vigente programa Ciência sem Fronteiras (CsF) e por motivações de desenvolvimento acadêmico. Neste contexto, o presente trabalho procura aprofundar o debate iniciado em 2016, com a análise mais aprofundada dos dados, assim como o fomento da discussão e da investigação sobre a motivação para a aprendizagem do alemão no contexto universitário brasileiro.<sup>17</sup>

#### 4. A presente pesquisa

O levantamento dos dados para a investigação foi realizado por meio de um questionário com doze questões, disponibilizado online através da plataforma *GoogleDrive* durante o segundo semestre de 2015. Como observam Dörnyei e Ushioda (2011, p. 62), a utilização de questionários em abordagens quantitativas na pesquisa sobre motivação em aprendizagem de LE ajuda a traçar padrões em um grande conjunto de dados. Embora a pesquisa quantitativa não permita investigar processos dinâmicos de evolução motivacional na experiência individual de aprendizagem, ela pode servir para mensurar a mudança motivacional em um nível mais global,

---

17 A respeito de outras pesquisas empíricas acerca da motivação para o aprendizado do alemão no contexto brasileiro, reportamos à pesquisa em andamento do grupo Consultoria e Aprendizagem de Línguas e Culturas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CALIC-UERJ): <<https://sites.google.com/site/calicuerj/pesquisas/motivacao-para-aprender-alemao>> (Acesso em: 18.02.2018).

permitindo traçar tendências passíveis de generalização. A seguir, detalharemos o questionário, considerando quais questões abordaram as diferentes motivações, tal como previsto no *continuum* motivacional proposto por Deci e Ryan (1985) e Reeve, Deci e Ryan (2004).

#### 4.1. O questionário

Baseado em outros questionários elaborados para explorar a motivação para o aprendizado de LE (DÖRNYEI, 1994; DÖRNYEI; CLEMENT, 2001; GRASZ; SCHLABACH, 2011), o questionário por nós aplicado foi adaptado para o contexto da CCA-UFC e foi composto por doze questões (onze questões de múltipla escolha e uma aberta), sendo acessível somente após a leitura do Termo de Livre Consentimento e a aceitação de participar da pesquisa.<sup>18</sup> O questionário é estruturado em duas partes: a primeira, composta por sete questões, levanta dados demográficos (idade, sexo, escolaridade), dados sobre o percurso acadêmico (a instituição de ensino, a área de conhecimento do curso universitário) e sobre o domínio de outros idiomas estrangeiros. A segunda parte do questionário procura identificar, através de três questões compostas por dezessete afirmativas (15 exploram fatores motivacionais extrínsecos, englobando os quatro tipos propostos por Reeve, Deci e Ryan (2004), e 2 exploram fatores motivacionais intrínsecos), os motivos que levaram à opção por estudar alemão na CCA-UFC. Por fim, há uma questão explorando os motivos para uma (eventual) interrupção do curso. Todas as afirmativas foram apresentadas em uma escala *Likert* com sete pontos, indo de ‘discordo completamente’ até ‘concordo completamente’.

Como o objetivo primordial da pesquisa é reunir dados empíricos sobre o perfil motivacional dos aprendizes de alemão na CCA-UFC, relacionando aspectos de motivação intrínseca e extrínseca, e o conhecimento dessas motivações pode abrir caminho para uma melhor compreensão do

---

18 Cadastrada na Plataforma Brasil e aceita pelo CEP-UFC, sob o nº 49068115.0.0000.5054.

que impele a procura pelo aprendizado do alemão como LE em contexto acadêmico, faz-se necessária a discussão dos resultados quantitativos na próxima seção.

## 5. Análise e discussão dos dados

Ao todo foram obtidas 101 respostas, correspondendo a 23% dos alunos matriculados na CCA no semestre 2015.2 (N=439), dos quais apenas 9,1% declararam estudar somente o alemão (N=9) e 83,8% falam ou estudam inglês. Mais da metade dos respondentes são estudantes de graduação (61,3%; N=62), 18% são alunos de pós-graduação (mestrado ou doutorado) e 21% não são estudantes universitários. Devido ao caráter extensionista dos cursos oferecidos pela CCA-UFC, 38,7% dos respondentes são pertencentes à comunidade fortalezense: estudantes de outras instituições de ensino superior, alunos do ensino médio, profissionais, aposentados, etc. Dentre os respondentes, 61,3% são estudantes da UFC.<sup>19</sup>

Constatamos, ainda, que 65,3% (N=66) dos respondentes são do gênero masculino, resultado semelhante, por exemplo, ao encontrado por Dörnyei e Clement (2001, p. 413) em contexto escolar na Hungria, onde também foi encontrada uma predominância do gênero masculino na escolha do aprendizado do ALE.

A segunda parte do questionário procura identificar, através de dezessete afirmativas, os motivos que levam à opção por estudar alemão na CCA-UFC. No Quadro 2 classificamos as afirmativas a partir do tipo de motivação extrínseca ou intrínseca, segundo a teoria apresentada na seção 2.2.1.

---

19 Dados semelhantes foram encontrados em levantamento realizado pela coordenação da CCA-UFC no segundo semestre de 1997, com 276 respondentes (de 388 alunos, representando 71,13% do total de alunos matriculados à época): 186 (67,3%) respondentes são alunos da UFC enquanto 90 (32,61%) são pertencentes à comunidade fortalezense, alunos de outras IES, estudantes do ensino médio, aposentados ou profissionais de diversas áreas.

MOTIVAÇÕES EXTRÍNSECAS	
Por causa do programa “Ciência sem Fronteiras”	Regulação externa
A língua alemã foi recomendação do meu orientador / de um colega de faculdade.	Regulação externa
Meus pais recomendaram que eu estudasse a língua.	Regulação externa
No Brasil se considera o domínio da língua alemã importante.	Regulação externa
Os horários dos cursos se encaixavam no meu plano de estudos.	Regulação introjetada
Eu já havia estudado alemão em outro lugar e queria continuar.	Regulação introjetada
Na CCA-UFC há bons professores.	Regulação introjetada
Tenho planos de morar em um dos países de língua alemã.	Regulação introjetada
No meu curso o domínio da língua alemã é desejável.	Regulação identificada
O domínio da língua alemã é importante para meus estudos.	Regulação identificada
O alemão é importante para minha (futura) profissão.	Regulação identificada
Eu preciso do alemão para estudos no exterior.	Regulação identificada
Eu tenho contato com falantes nativos do alemão.	Regulação integrativa
Eu me interesso pela cultura dos países de língua alemã.	Regulação integrativa
Eu escolhi estudar alemão por influência de um amigo/uma amiga.	Regulação integrativa
MOTIVAÇÕES INTRÍNSECAS	
Estudar alemão é um hobby.	Motivação Intrínseca
Eu gosto da língua alemã.	Motivação Intrínseca

Quadro 2: Afirmativas acerca das motivações extrínsecas e intrínsecas para o aprendizado do ALE  
 Fonte: Elaborado pela autora

Baseando-nos na proposta de Callegari (2012), analisamos quais das afirmativas acima tiveram o maior número de concordâncias e o maior número de rejeições. A partir desses números, elaboramos um *ranking* com aquelas que foram avaliadas positiva ou negativamente. Para tanto, definimos que a escolha pelos respondentes das respostas “concordo completamente”, “concordo moderadamente” e “concordo ligeiramente” são consideradas como avaliações positivas e estão em concordância com as suas motivações; enquanto as afirmativas “discordo completamente”, “discordo moderadamente” e “discordo ligeiramente” são consideradas como avaliações negativas, e interpretamos que são rejeitadas como motivação para o aprendizado do alemão na CCA-UFC. Essa escolha metodológica



busca, primeiramente, uma análise geral dos dados, objetivando inferir o nível motivacional dos aprendizes, assim como determinar os fatores que podem afetar a motivação para o aprendizado.

O *ranking* com as seis afirmativas com maior índice de rejeição, escolhidas por pelo menos mais de 50% dos respondentes, é apresentado no Gráfico 1 abaixo.

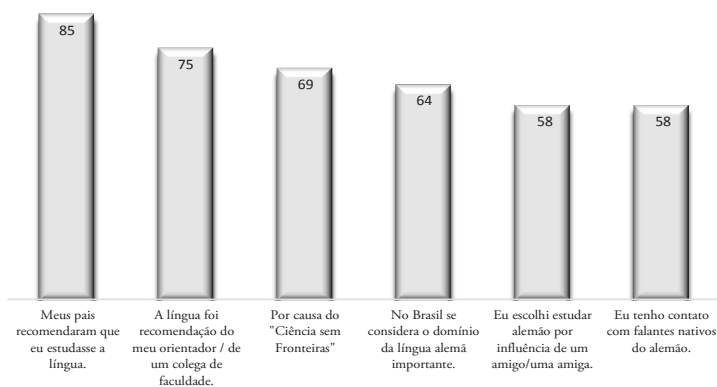


Gráfico 1: Afirmativas com maior valor absoluto de avaliações negativas

Fonte: Elaborado pela autora

A leitura dos dados apresentados no Gráfico 1 nos leva a afirmar que fatores motivacionais extrínsecos de regulação externa, tais como a recomendação dos pais, do orientador ou colega de faculdade, assim como a observação de que o domínio do alemão é considerado importante no Brasil, ao apresentarem altos percentuais de rejeição, exercem pouca influência na motivação para o aprendizado do alemão na CCA-UFC. A rejeição da afirmativa “Meus pais recomendaram que eu estudasse a língua” é passível de explicação a partir da faixa etária dos respondentes, a maioria composta por jovens adultos universitários.<sup>20</sup> Acreditamos que essa afirmativa seria diferentemente avaliada se apresentada, por exemplo, a um grupo que ain-

<sup>20</sup> 56% dos respondentes estão na faixa etária entre 19 e 26 anos.

da está sob uma maior influência das escolhas e planos dos pais em suas atividades curriculares, tais como crianças e adolescentes (LAMB, 2012, p. 998). A refutação da afirmativa acerca da influência do orientador pode ser explicada, por exemplo, pelo perfil dos respondentes, alunos de graduação ou o público em geral<sup>21</sup>, que não necessariamente possuem orientador. A hipótese de que a motivação extrínseca de regulação externa colocada pelo então programa do governo brasileiro “Ciência sem Fronteiras” foi rejeitada por 68% dos respondentes, fato que nos causa surpresa diante da expectativa então criada pelo programa. A rejeição, por 57% dos respondentes, da ingerência de fatores motivacionais extrínsecos de regulação integrativa, tal como a influência de um amigo ou o contato com falantes nativos, corrobora outros achados em pesquisas (p.ex. GRASZ; SCHLACH, 2011, p. 114) que demonstram a pouca ascendência de fatores sociais como a recomendação de amigos, colegas de curso ou o contato com falantes nativos na escolha do aprendizado do alemão. Isso posto, podemos afirmar que fatores motivacionais de regulação externa exercem pouca ou nenhuma influência na motivação para o aprendizado do alemão em contexto extensionista na UFC.

Resta-nos, então, lançar luz sobre os fatores que influenciam de modo positivo a motivação para a aprendizagem do alemão na CCA-UFC, o que igualmente faremos através do ranqueamento das afirmativas com maior aceitação dentre os respondentes, as quais são apresentadas no Gráfico 2:

---

21 Esses dois grupos representam cerca de 82% dos respondentes.

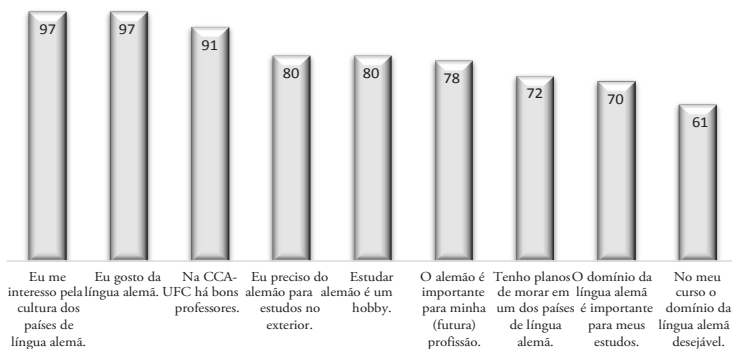


Gráfico 2: Afirmativas com maior valor absoluto de respostas positivas

Fonte: Elaborado pela autora

A partir dos dados apresentados no Gráfico 2, é possível afirmar que os fatores que maior influência exercem na motivação para o aprendizado de alemão na CCA-UFC são o fator motivacional intrínseco ligado ao prazer com o aprendizado/domínio da língua (eu gosto da língua alemã), assim como o fator motivacional extrínseco de regulação integrativa ligada ao interesse pela cultura dos países (eu me interesso pela cultura dos países de língua alemã). No *continuum* proposto por Reeve, Deci e Ryan (2004, p. 39) são esses os dois fatores mais autodeterminados, exercendo grande influência no aumento do desempenho e na perseverança do aprendizado. Igualmente relevante foi o fator extrínseco de regulação introjetada ligada à qualidade do ensino ofertado na CCA-UFC, esclarecida também pela longa tradição e reconhecimento dos cursos de línguas ofertados pela UFC à comunidade cearense há mais de 55 anos, assim como o aprendizado da língua como um hobby (motivação intrínseca), com anuência por cerca de 80% dos respondentes. Por fim, há o predomínio de fatores extrínsecos de regulação identificada ligados aos estudos ou à profissão, com alto percentual de anuência pelos respondentes.

Assim sendo, podemos afirmar que a maioria dos sujeitos possui motivações extrínsecas ligadas aos estudos ou à (futura) profissão, porém o aprendizado do alemão é, antes de tudo, impelido intrinsecamente pelo gosto pela língua ou pela cultura dos países de língua alemã. Ao observarmos o percentual de respondentes que rejeitaram as afirmativas “Eu me in-

teresse pela cultura dos países de língua alemã”, com 0,1%, e “Eu gosto da língua alemã”, com 2,9%, é possível afirmar que o aprendizado da língua alemã é realmente sustentado por valores intrinsecamente motivados, sendo estes reconhecidamente portadores de alto grau de autodeterminação, facilitando e promovendo a perseverança no longo processo de aprendizagem de uma LE (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004).

## 6. Considerações finais

No presente trabalho apresentamos resumo das diversas vertentes nos estudos acerca da influência da motivação no aprendizado de uma LE, assim como os principais pressupostos da Teoria da Autodeterminação, arcabouço teórico que embasou a análise empreendida com dados empíricos acerca da motivação para a aprendizagem do alemão como LE em contexto extensionista na UFC. Os resultados do levantamento dos fatores motivacionais com maior número de avaliações positivas e negativas nos levaram a concluir que os aprendizes apresentam alto grau de fatores motivacionais autodeterminados, ao mesmo tempo que refutam fatores extrínsecos por regulação externa. Em um futuro próximo, esperamos aprofundar a discussão com a análise estatística dos dados encontrados, assim como a discussão da relevância de fatores sociais como o gênero, a faixa etária e o curso universitário frequentado, na aceitação ou não dos fatores motivacionais dados pelas afirmativas, assim como o tratamento da questão da evasão do curso, tratada em duas das questões do questionário.

Como trabalho pioneiro no Brasil, observamos algumas limitações no corrente estudo: além da restrição a um único curso ofertado em contexto acadêmico, é necessário o desenvolvimento de um questionário que incorpore de modo mais abrangente o *continuum* de fatores motivacionais propostos, dentre outros, por Deci e Ryan (1985) e Reeve, Deci e Ryan (2004) e a TAD. Apesar dessas limitações, acreditamos que colocamos mais uma peça no quebra-cabeça a caminho da compreensão dos fatores que motivam o aprendizado do alemão em contexto brasileiro e esperamos que os resultados apontados impulsionem outras investigações que lancem luz sobre a questão.

## Referências bibliográficas

- APPEL-SILVA, Marli; WENDT, Guilherme Welter; ARGIMON, Irani Iracema de Lima. A teoria da autodeterminação e as influências socioculturais sobre a identidade. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 351-369, 2010.
- BERWANGER, Débora; BENDER, Yasmin Lein; RICHTER, Josiane. Importância da motivação no aprendizado da Língua Alemã. *Revista Acadêmica Licência&Acturas*, v. 4, n. 1, p. 60-64, 2016.
- BROWN, H. Douglas. M & Ms for language classrooms? Another look at motivation. In: ALATIS, James E. (org.), *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics*. Washington, DC: Georgetown University Press, 1990, p. 383-393.
- CALLEGARI, Marília O. V. Motivação e ensino de espanhol na escola pública paulista: dados quantitativos e qualitativos de um estudo de caso. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 51, n. 1, p. 99-117, 2012.
- CANATO, Juliana Bonsi Corrêa; ROZENFELD, Cibele Cecílio de Faria. A motivação de alunos de alemão e prática de multiletramentos em um CEL. *Pandaemonium Germanicum*, São Paulo, v. 20, n. 30, p. 86-111, mar. 2017.
- CAVENAGHI, Ana Raquel Abelha. Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar. *Ciências & Cognição*, v. 14, n. 2, p. 248-261, 2009
- CLÉMENT, Richard. Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. In: GILES, Howard; ROBINSON, W. Peter; SMITH, Philip M. (org.), *Language: Social psychological perspectives*. Oxford, England: Pergamon, p. 147-154, 1980.
- \_\_\_\_\_. Second language proficiency and acculturation: An investigation of the effects of language status and individual characteristics. *Journal of Language and Social Psychology*, v. 5, p. 271-290, 1986.
- CLÉMENT, Richard; DÖRNYEI, Zoltán; NOELS, Kimberly A. Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, v. 44, n. 3, p. 417-448, 1994.
- CLÉMENT, Richard; KRUIDENIER, Bastian G. Aptitude, attitude and motivation in second language proficiency: A test of Clement's model. *Journal of Language and Social Psychology*, v. 4, p. 21-37, 1985.
- CROOKES, Graham; SCHMIDT, Richard W. Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, v. 41, n. 4, p. 469-512, 1991.
- DECI, Edward; RYAN, Richard M. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Springer, 1985.
- \_\_\_\_\_. Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, v. 39, p. 223-238, 1993.
- DÖRNYEI, Zoltán. Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language Learning*, v. 40, n. 1, p. 45-78, 1990.

\_\_\_\_\_. Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, v. 78, n. 3, p. 273-284, 1994.

\_\_\_\_\_. Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualisation of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, v. 70, n. 4, p. 519-38, 2000.

\_\_\_\_\_. *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2005.

DÖRNYEI, Zoltán; CLÉMENT, Richard: Motivational characteristics of learning different target languages: Results of nationwide survey. In: DÖRNYEI, Zoltán; SCHMIDT, Robert (org.): *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center, 2001, p. 399-343.

DÖRNYEI, Zoltán; OTTO, Istvan. Motivation in Action: A process model of L2 motivation. *Working papers in Applied Linguistics*, v. 4. London: Thames Valley University, p. 43-69, 1998.

DÖRNYEI, Zoltán; USHIODA, Ema. *Teaching and Researching: Motivation*. Harlow et al: Longman. 2011.

GARDNER, Robert C.; LAMBERT, Wallace E. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1972.

\_\_\_\_\_. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: E. Arnold, 1985.

GRASZ, Sabine; SCHLABACH, Joachim. Motive finnischer Wirtschaftsstudierender bei der Sprachenwahl. In: HAHN, Natalia; ROELCKE, Thorsten (org.). *Grenzen überwinden mit Deutsch: 37. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 2011, p. 109-120.

GUERRERO, Mario. Motivation in Second Language Learning: A Historical Overview and Its Relevance in a Public High School in Pasto, Colombia. *How*, Bogotá, v. 22, n. 1, p. 95-106, Jan. 2015.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini; BORUCHOVITCH, Evely. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004.

HEUPEL, Carl. Motivação e método de aprendizagem de Línguas Estrangeiras, particularmente do alemão no Brasil. *Revista Letras*, v. 14, p. 133-141, 1965.

LAMB, Martin. A Self System Perspective on Young Adolescents' Motivation to Learn English in Urban and Rural Settings. *Language Learning*, v. 62, n. 4, p. 997-1023, 2012.

\_\_\_\_\_. The motivational dimension of language teaching. *Language Teaching*, v. 50, n. 3, p. 301-346, 2017.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca B. (org.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

LIMA, Ana Paula de. O ensino de inglês para crianças: um estudo exploratório. *Signo*, v. 35, p. 242-262, 2011.

MACINTYRE, Peter D.; NOELS, Kimberly A.; MOORE, Brenda. Perspectives on Motivation in Second Language Acquisition: Lessons from the Ryoanji Garden. In: PRIOR, Matthew T. et al. (org.). *Selected Proceedings of the 2008 Second Language Research Forum*, Somerville, MA: Cascadia Proceedings Project. 2010, p. 1-9.

MASGORET, Anne-Marie; GARDNER, Robert. C. Attitudes, Motivation, and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates. *Language Learning*, v. 53, p. 167-210, 2003.

MICHELOM, Dorildes . A Motivação da Aprendizagem da Língua Inglesa. In: ROTTAVA, Lucía ; LIMA, Marília dos Santos . (Org.). *Linguística Aplicada Relacionando Teoria e Prática no Ensino de Línguas*. Ijuí: Editora Unijuí, 2004, p. 225-246.

NASCIMENTO, Cleuma de Almeida Matos do; MEDINA, Maria Juliana da Silva; MOUTINHO, Michell Gadelha. Línguas estrangeiras e tecnologias de informação e comunicação: a motivação numa abordagem interdisciplinar na construção de um jornal eletrônico de línguas estrangeiras. *PERCursos Linguísticos*, v. 7, n. 14, p. 234-252, 2017.

NOELS, Kimberly. A. Learning Spanish as a second language: Learners' orientations and perceptions of their teachers' communicative style. *Language Learning*, v. 51, p. 107-144, 2001.

NOELS, Kimberly A.; CLÉMENT, Richard; PELLETIER, Luc G. Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *The Modern Language Journal*, v. 83, n. 1, p. 23-34, 1999.

PAE, Tae-Il.; SHIN, Sang-Keun. Examining the effects of differential instructional methods on the model of foreign language achievement. *Learning and Individual Differences*, v. 21, n. 2, p. 215-222, 2011.

PEREIRA, Rogéria C. O papel da motivação no aprendizado do alemão como língua estrangeira: resultados preliminares de um estudo-piloto. In: *Anais 1º Congresso da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos (ABEG)*. São Paulo: ABEG Editora, p. 335-342, 2016.

PEREIRA, R.C., CRUZ ROMÃO, T. L. O Ensino de Alemão na Universidade Federal do Ceará: um panorama histórico nas áreas de Graduação e Extensão. In: UPHOFF, Dörthe; LEIPNITZ, Luciane; ARANTES, Poliana C.C.; PEREIRA, Rogéria C. (Ed.): *O ensino de alemão em contexto universitário: modalidades, desafios e perspectivas*. São Paulo: Humanitas, 2017, p. 51-71.

PERINE, *Cristiane Manzan*. Saberes em construção: videogames e motivação na aprendizagem de língua estrangeira. *Domínios de Linguagem*, v. 6, n. 2, p. 207-232, 2012.

PUPP SPINASSÉ, Karen. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Contingentia*, v. 1, n. 1, p. 1-8, nov. 2006.

REEVE, Johnmarshall; DECI, Edward L.; RYAN, Richard. M. Self-determination theory: A dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. In: MCINERNEY, Dennis M.; ETEN, Shawn Van (org.). *Big theories revisited*. Greenwich, CT: Information Age Press, 2004, p. 31-60.

RIBAS, Fernanda C. *Variações motivacionais no ensino e aprendizagem de inglês em contexto de escola pública*. 2008. 410 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

\_\_\_\_\_. Conscientização cultural: repercussões na motivação de alunos da escola pública Cultural awareness and its effects on public school students' motivation. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 1, p. 329-347, 2009.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, v. 25, n. 1, p. 54-67, 2000a.

\_\_\_\_\_. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, v. 55, p. 68-78. 2000b.

SCHÄFER, Anna. C.; VICTORINO, Vânia M.; SIMOES, José S. A ausência de motivação entre aprendizes de língua alemã carentes: origens e soluções. In: PBL2010 INTERNATIONAL CONFERENCE - PROBLEM-BASED LEARNING AND ACTIVE LEARNING METHODOLOGIES, *Anais...*, São Paulo, 2010.

USHIODA, Ema. L2 motivation as a qualitative construct. *Teanga*, v. 14, p. 76- 48, 1994.

VALLERAND, Robert J.; BISSONNETTE, Robert. Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, v. 60, p. 599-620, 1992.

WEINER, Bernard. An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, v. 92, n. 4, p. 548-573, 1985.

\_\_\_\_\_. Integrating Social and Personal Theories of Achievement Striving. *Review of Educational Research*, v. 64, n. 4, p. 557 - 573, 1994.



# Estudos germanísticos na Amazônia: Extensão e parcerias institucionais como propulsoras para a motivação na formação de professores e pesquisas na Amazônia

*Nair Daiane de Souza Sauaia Vansiler*

*Rosanne de Castelo Branco*

## 1. Introdução

Há quarenta anos o Curso de Licenciatura em Letras-Alemão da Universidade Federal do Pará (UFPA) vem se redimensionando a partir das novas demandas que partem tanto da sociedade civil, como das expectativas de renovação das Licenciaturas exigidas pelo Ministério da Educação (MEC).

Nesse contexto, poderíamos relatar as distintas mudanças pelas quais a referida Licenciatura tem passado ao longo dessas décadas, como, por exemplo, a criação da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (Falem), vinculada ao Instituto de Letras e Comunicação (ILC) da UFPA, e a aprovação do Projeto Pedagógico dos Cursos de Licenciaturas em Letras com única habilitação, que ocorreu em 2004 (habilitação em inglês, alemão, francês e espanhol). Tais mudanças resultaram numa adequação da Casa de Estudos Germânicos à administração da Falem e, desde o ano de 2017, a atuação de um leitor do DAAD junto à CEG, assegurando a manutenção do curso livre de língua alemã e o desenvolvimento de atividades culturais.

É importante registrar que, no ano de 2010, o Projeto Pedagógico do Curso passou por nova reformulação, gerando disciplinas atualizadas no

âmbito acadêmico. Por outro lado, considerando as exigências e demandas sociais do MEC, o Projeto Pedagógico passa atualmente por uma mais nova reestruturação, cuja implantação está prevista para o ano de 2018. Contudo, apresentaremos neste artigo as renovações acontecidas na última década, pois se constituem dos registros mais atuais da atual Licenciatura em Letras-Alemão.

O corrente artigo se dividirá em três seções, descritas a seguir. Na primeira seção, apresentaremos os projetos de extensão e ensino entre a graduação e a comunidade, tais como: o projeto de extensão “Aprendendo alemão na Amazônia: interculturalidade e consciência ambiental”, encontrando-se na sua quarta versão intitulada “Resiliência no ensino-aprendizagem da língua alemã na Amazônia: interculturalidade e inclusão social”, assim como o mais recente projeto de extensão “Iniciação à língua alemã para alunos de Canto Lírico e Ópera do Conservatório Carlos Gomes”. Incluiremos na primeira seção também a importante conquista na Escola de Aplicação da UFPA junto à renovação do quadro de professores de língua alemã, com a iniciativa intitulada “PASCH: uma parceria para o futuro”, coordenada pelo Ministério das Relações Exteriores e implementada juntamente com a Central de Escolas no Estrangeiro (*Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – ZfA*), o Goethe Institut, o Serviço de Intercâmbio da Conferência Permanente dos Ministros da Educação e Cultura dos Estados da República Federal da Alemanha e o Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (*Deutscher Akademischer Austauschdienst – DAAD*). Na segunda seção discutiremos como ações das instituições alemãs parceiras da Licenciatura, como, por exemplo, bolsas em um curso de língua alemã na Alemanha ofertadas pelo Goethe Institut, impactam na motivação dos licenciandos durante sua formação como futuros docentes. Serão analisados depoimentos de quatro ex-alunos do curso de Letras-Alemão e de dois professores da CEG contemplados com uma dessas bolsas nos últimos anos à luz da Teoria da Motivação (DÖRNYEI, 1998). Na terceira seção, refletiremos como o Projeto Político Pedagógico do curso de Letras-Alemão da UFPA contribui para as pesquisas desenvolvidas em estudos germanísticos na Amazônia, implementadas no âmbito da graduação e pós-graduação,

em especial os trabalhos realizados por discentes e docentes advindos da Licenciatura em Letras-Alemão na UFPA.

## 2. Projetos de pesquisa e extensão

Pensar em projetos, sejam de pesquisa ou de extensão, nos leva a recordar que filósofos e pensadores como Rousseau, Kant e Nietzsche, dentre outros, já defendiam a importância da educação para a vida, em detrimento apenas do acúmulo de conhecimento, cujas reflexões resultaram no movimento de renovação pedagógica que adentrou no novo século com “a idéia de que a justificativa se faz quando devemos educar em valores, por meio da transversalidade [...]. Ressituar a função da escola em nosso tempo, quando deixou de ser a agência hegemônica de distribuição de conhecimentos e atitudes [...]” (YUS, 1998, p. v-vi). A globalização unida à era virtual acabou por gerar novas discussões e demandas sociais (TORRES, 1989). Com isso, a transversalidade se tornou peça-chave para os projetos pedagógicos do novo milênio. No entanto, constatou-se que as temáticas pensadas àquela época não coadunavam e nem atendiam às novas demandas sociais que brotavam ou já existiam, mas não eram consideradas relevantes para alguns, como aspectos sobre o racismo, o respeito às diferenças, inclusão dos deficientes, a homossexualidade, as diferenças de gênero, etc. Com os estudos sobre a aplicabilidade de temáticas da transversalidade (MORENO MARIMON, 1993; YUS, 1998), verificou-se a necessidade de uma adequação de caráter interdisciplinar (TORRES, 1989) o que exigia do professor também esse olhar sobre a prática em contextualizar temas e conteúdos transversais de forma interdisciplinar. Muitas vezes o professor já mantinha essa prática, mas não tinha consciência disso, quando, por exemplo, ao ensinar uma língua estrangeira, ensinava também geografia, história e diversidade cultural. Essa flexibilização interdisciplinar provocou o repensar das ações efetivas de Pró-Reitorias, como a de Extensão, gerando múltiplas ações voltadas para a comunidade. Tal evolução gerou um crescimento acentuado no número de projetos sociais dentro das universidades federais, culminando, em 2007, com o Fórum dos Pró-Reitores das Universidades Públicas do Brasil, na tentativa de constituir um Fórum

de Extensão Universitária<sup>1</sup>, que sistematizasse os projetos de extensão já existentes, possibilitando uma visão abrangente das temáticas e abordagens dos projetos, além de viabilizar a conscientização e produção científica extensionista junto à comunidade universitária.

É importante ressaltar que ações extensionistas acabam por gerar projetos de pesquisa que se retroalimentam com a criação de novos projetos sociais. Por conseguinte, podemos observar que iniciativas como as do DAAD e do Goethe Institut (GI), através da cooperação cultural, científica e acadêmica com a Universidade Federal do Pará, na implementação do ensino da língua e cultura alemã na Amazônia, a partir de 1968, mais precisamente, destacaram-se como ações pioneiras relativas a projetos de atividades extracurriculares e de extensão no Norte do Brasil, em particular, em Belém do Pará (REITER, 2017, p. 33).

Abrangendo a perspectiva de uma nova licenciatura, a Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (Falem) em seu Projeto Pedagógico de 2010 prevê a realização de atividades de extensão fora dos muros da Universidade, e incorpora projetos sociais já em atividade, pois comunga do entendimento de que a UFPA, por ser uma instituição pública, deve manter uma forte inclinação social e cultural, observadas em sua diversidade, voltando-se para os cursos ofertados pela Instituição. Diante disso, segue a premissa de que a educação é a mola propulsora e transformadora de novos saberes e habilidades, para os quais os cursos de Licenciatura da Falem vêm há tempos contribuindo com a motivação dos alunos, ao engajá-los ainda mais nos estudos em suas áreas de maior interesse, através de Projetos de Pesquisa, Extensão e Ensino. Nesse contexto, professores da habilitação em Língua Alemã organizam-se junto às demandas internas, com a participação dos alunos da graduação, e às externas, por meio do atendimento à sociedade como um todo, através, por exemplo, das atividades de alemão para crianças em vulnerabilidade social na Instituição Pia Nossa Senhora das Graças,

---

1 FORPROEX. Extensão Universitária: organização e sistematização/Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras; organização: Edison José Correa Belo. Horizonte: Coopmed, 2007.

bem como no Conservatório de Música, para ofertarem projetos de extensão à comunidade em geral.

Como exemplo, temos o projeto de extensão “Aprendendo Alemão na Amazônia: Interculturalidade e Consciência Ambiental”, elaborado para atender crianças em alto risco de vulnerabilidade social, oriundas da periferia da cidade de Belém do Pará, na Amazônia, e para possibilitar aos discentes maiores compromissos com a Responsabilidade Social. O projeto teve início no ano 2000, ainda como Projeto Piloto<sup>2</sup>, atendendo a 40 crianças da Escola Municipal de Ensino Fundamental e Infantil Paulo Freire, no distrito de Icoaraci (localizado a aproximadamente 20 km de Belém) e contou, à época, com quatro monitores voluntários do curso de Licenciatura em Letras-Alemão. Considerando os fatores positivos apresentados junto à comunidade externa e universitária, a retomada do projeto se dá oficialmente em 2008, vinculando-se ao Projeto Pedagógico da Falem, em parceria com a escola filantrópica denominada Instituição Pia Nossa Senhora das Graças<sup>3</sup>, que atende cerca de 400 crianças carentes, dentre elas 70 em sistema de semi-internato, sendo esse segundo grupo composto por meninas com idade entre 6 e 12 anos de idade, uma vez que se estende ao ensino fundamental.

O projeto de extensão torna-se pioneiro na Região Norte por ser formador e fomentador de conhecimento de línguas estrangeiras no atendimento a comunidades carentes. Como objetivo geral, o projeto trabalha de forma articulada o ensino, a pesquisa e a extensão, fomentando o diálogo entre o idioma alemão e aspectos socioculturais tanto da Amazônia como da Alemanha. Outro objetivo perseguido é capacitar profissionais multi-

---

2 Sob a coordenação da Profa. Helga André e Profa. Rosanne Castelo Branco, e colaboração da Profa. Patrícia Steffen.

3 A escolha da instituição se deu em razão dos seguintes critérios: filantropia, meninas que sofrem violência urbana (sexual, física), o corpo profissional com qualificação profissional (psicólogo, assistente social, pedagogas, etc.) e a diversidade de projetos implantados na instituição, como: canto coral, balé, esporte, artesanato, musicalização e línguas estrangeiras.

plicadores de ações voltadas para a responsabilidade social, integrando-os às atividades de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

O projeto justifica-se por sua inserção de ação política, visando provocar uma mudança nos papéis daqueles que estão à frente da comunidade acadêmica, na construção da formação do sujeito comprometido com políticas públicas inclusivas, tendo como pano de fundo a troca entre culturas, a preservação ambiental e o respeito às suas identidades e diferenças. Adotando como metodologia a transversalidade (YUS, 1998) em conjunto com a interdisciplinaridade (TORRES, 1989), a iniciativa fomenta ações de inclusão social com aspectos proativos, unidas ao ensino-aprendizagem da língua alemã, favorecendo valores éticos, morais e hábitos do dia-a-dia entre as duas culturas, seja na literatura, com o conhecimento de lendas, mitos e contos de fadas, na preservação do meio ambiente, por meio dos hábitos da reciclagem do lixo, visando a valorização da Amazônia e da preservação da água para a humanidade.

O projeto já se encontra na sua quarta versão temática, tendo implementado pesquisas voltadas para Interculturalidade (DELITZ; PROSSOWSKY, 2005; MIRANDA, 2008), Meio Ambiente (YUS, 1990), Competências Sociais (CECCONELLO; KOLLER, 2000; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999), Resiliência e Alteridade (KOLLER; HUTZ, 1996; MORAES; RABINOVICH, 1996), onde são trabalhadas questões sobre etnia, respeito às diferenças, cidadania, etc. Esse aprofundamento acabou por viabilizar parcerias com educadores brasileiros e alemães, através de oficinas com temáticas diversas, como estética da arte, leitura, poesia, etnia, cultura, gastronomia, música, migração, pintura, etc. Até o ano de 2017, o projeto atendeu em toda a sua trajetória 638 meninas e 08 meninos<sup>4</sup>, e contou com 18 bolsistas, 86 discentes/monitores, além de professores, poetas, estudantes e profissionais alemães que proporcionam oficinas e minicursos na língua alemã às crianças do projeto.

---

4 A partir de 2017 o corpo administrativo resolveu reestruturar o projeto político pedagógico da Instituição Pia, passando a atender também meninos.

Para dar maior visibilidade e facilitar a integração com outros projetos sociais, o projeto também conta com páginas nas redes sociais<sup>5</sup>, além de promover o *Natal solidário*, nos espaços da UFPA, onde são arrecadados alimentos e brinquedos para as crianças. Também é válido ressaltar que o projeto gerou dez trabalhos de conclusão de curso defendidos na Falem, um artigo científico<sup>6</sup> e uma Cartilha<sup>7</sup> que retrata a trajetória do ensino-aprendizagem do Alemão na Amazônia, denominada de *Amazoniens Kinder lernen Deutsch*. E, a convite do Herder Institut (Universidade de Leipzig) e da Technische Universität de Chemnitz, no ano de 2010, a coordenadora esteve em Leipzig para proferir palestra sobre o projeto social de Alemão para crianças na Amazônia, além de entrevistas para jornais e revistas,<sup>8</sup> possibilitando maior visibilidade ao trabalho desenvolvido pelo projeto.

É importante destacar que o projeto tem gerado discentes comprometidos com a responsabilidade social, o que, consequentemente,

---

5 Páginas alimentadas pelos bolsistas do Projeto: <<http://amazonienkinderdeutschlernen.blogspot.com.br>>; <[facebook.com/amazonienkinderlernendeutsch](https://facebook.com/amazonienkinderlernendeutsch)>.

6 Cf. Branco (2017).

7 Amazoniens Kinder Lernen Deutsch. Über uns. Cartilha via eletrônica: <<http://amazonienkinderdeutschlernen.blogspot.com.br/p/sobre.html>>

8 *Revista Amazônia Viva*. ed. 47, p. 51-52, jul. 2015. Disponível em <<http://amazonienkinderdeutschlernen.blogspot.com/2015/12/troca-de-experiencias-em-alemao.html>>; Projeto da UFPA mistura o idioma alemão com responsabilidade social. Portal da UFPA <<http://www.portal.ufpa.br/imprensa/noticia.php?cod=7115>>; Aprendendo Alemão na Amazônia. Instituto de Letras e Comunicação - ILC/UFPA <<http://www.ilc.libradesign.com.br/pagina/noticiadetalhe/ID/000282>>; Aprendendo alemão na Amazônia Representações da República Federal da Alemanha no Brasil <[http://www.brasil.diplo.de/Vertretung/brasilien/pt/\\_\\_\\_pr/Nachrichten\\_20Archiv/09.08.13\\_20Aprendendo\\_20alemao\\_20na\\_20Amazonia.html](http://www.brasil.diplo.de/Vertretung/brasilien/pt/___pr/Nachrichten_20Archiv/09.08.13_20Aprendendo_20alemao_20na_20Amazonia.html)>; Projeto fomenta o conhecimento de alemão em comunidades carentes. G1 - Pará <<http://g1.globo.com/para/para/noticia/2013/07/projeto-fomenta-o-conhecimento-de-alemao-em-comunidades-carentes.html>>; Língua, cultura e meio ambiente. Beira do Rio - Jornal UFPA <<http://www.jornalbeiradorio.ufpa.br/novo/index.php/2013/148-edicao-116-dezembro-e-janeiro/1537-lingua-cultura-e-meio-ambiente>>; ILC Online: Professores e alunos do ILC desenvolvem projeto pioneiro no norte do país <<http://amazonienkinderdeutschlernen.blogspot.com.br/2015/12/projeto-de-professores-e-alunos-do-ilc.html>>.

resulta no fortalecimento do intercâmbio de bolsas que proporcionam cursos na Alemanha para os alunos que se destacam na graduação pelo engajamento em projetos sociais, possibilitando tornarem-se bolsistas nos cursos livres, professores na Escola de Aplicação para Crianças da UFPA (EAUFPA), vinculada à UFPA, e/ou professores em escolas privadas.

Outro projeto de extensão é o recém implementado “Alemão para Cantores: Iniciação à Língua Alemã para Alunos de Canto Lírico e de Ópera da Fundação Carlos Gomes”<sup>9</sup>, que tem como um dos seus objetivos ensinar as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever o alemão aos alunos da Fundação Carlos Gomes, com ênfase na fonética e nas particularidades do alemão em palco, como, por exemplo no canto, na ópera e no teatro. O projeto utiliza o livro *Deutsch für Sänger*, de Barbara Schilling Tengarrinha, além de outros materiais didáticos elaborados pelos bolsistas e coordenação e contempla, atualmente, cerca de 20 alunos da Fundação Carlos Gomes em Belém.

As aulas centram-se em temas e assuntos relacionados à área de atuação profissional do aluno, apresentando a língua alemã como instrumento para um desempenho eficaz na situação-alvo, ou seja, o canto lírico. Tal metodologia proporciona a oportunidade da prática de ensino-aprendizagem da língua alemã aos bolsistas da graduação em Letras Estrangeiras com habilitação em Língua Alemã, cujos conhecimentos de fonética e língua se completam.

Na versão de 2016, o projeto contou com duas bolsistas, enquanto no ano de 2017, conta apenas com um bolsista. Tal experiência proporcionada aos licenciandos favorece um processo paralelo de ensino-aprendizagem acerca de uma língua estrangeira, constituindo-se como diferencial para adentrar no mercado profissional. Além disso, quando obtêm o conhecimento de uma segunda língua, os alunos desenvolvem a autoestima, capacidade de ser e fazer com mais segurança, otimismo em relação ao seu futuro acadêmico e profissional.

---

9 Coordenado pelo Prof. Me. Michael Arnegger.



Em 2011<sup>10</sup> foi implementado na Escola de Aplicação da UFPA (EAUFPA) o Projeto PASCH<sup>11</sup>, com a iniciativa “Escolas: uma parceria para o futuro”, englobando cerca de 1.500 escolas em todo o mundo. Na região Norte do Brasil tem-se o referido Projeto na EAUFPA com cerca de 130 alunos no Ensino Fundamental e Médio matriculados, no ano de 2017, nas turmas de alemão, entre os níveis A1 e A2. A escola conta com dois professores efetivos, que são licenciados em Letras-alemão pela UFPA. Àqueles alunos que se destacam no aprendizado da língua alemã são ofertadas duas bolsas anuais em um *Jugendkurs*<sup>12</sup> na Alemanha. A efetivação da seleção se dá através de uma gincana de redações, sendo selecionadas e apresentadas as duas melhores produções textuais. Ex-aluno da Escola de Aplicação, Luan Ferreira, escreveu sobre sua experiência:

O curso de alemão oferecido pela Escola de Aplicação da UFPA, além de ter me proporcionado todo o conhecimento que tenho atualmente sobre o idioma, foi responsável, também, pela minha primeira viagem de intercâmbio. Posso considerar tal viagem como sendo uma das melhores experiências já vivenciadas por mim, não somente pela oportunidade grandiosa para um jovem de 16 anos, mas principalmente pela prova de proficiência de nível A2 que pude realizar em Frankfurt. (Luan Ferreira, texto encaminhado por e-mail, em 10 de setembro de 2017).

Como destaca a Professora Patrícia Steffen,<sup>13</sup> coordenadora de Câmara de Alemão/Falem, a parceria e cordialidade entre PASCH, CEG e Falem são fundamentais para o bom andamento do curso de Licenciatura em Letras-Alemão. Pois, se na AEUFPA os alunos da Educação Básica são premiados com bolsas na Alemanha, os professores concursados contam

---

10 Graças ao empenho e parceria da Profa. Patricia Möller Steffen, do então Leitor do DAAD em Belém, Prof. Dr. Sigurd Jennerjahn e do Prof. Martin Willi, do Goethe Institut.

11 Disponível em <<http://www.pasch-net.de/de/index.html>>.

12 Curso de alemão voltado para o público jovem.

13 Comunicação pessoal.

com a estrutura garantida do projeto PASCH, além de bolsas de aperfeiçoamento, e os alunos da Licenciatura em Letras-Alemão garantem seu estágio obrigatório durante as disciplinas de Estágio I e II nas turmas de alemão da AEUFPA com toda a estrutura ora projetada.

Em sua implementação na EAUFPA, o Programa PASCH estruturou um laboratório de línguas para a realização das aulas de alemão, com vinte computadores, sendo um para uso do professor, uma lousa interativa e um projetor, assim como proporcionou o material didático e recursos para o professor (livros de metodologia) e recursos didáticos, além dos livros paradidáticos utilizados nas aulas das distintas séries da educação básica ofertados pela Escola. Com tal estrutura, os alunos da Licenciatura em Letras-Alemão realizam o estágio obrigatório do Ensino Fundamental e Ensino Médio sob a supervisão do Professor de Estágio da referida Graduação e dos Professores de Alemão da EAUFPA. Isto proporcionou aos alunos da graduação, além da possibilidade de experienciar a sala de aula, assegurar uma formação com qualidade e eficácia em uma sala de aula bastante moderna. O programa PASCH também possibilita aos professores cursos de aperfeiçoamento para um ensino da língua alemã criativa e orientada para a ação.

### 3. Bolsas de Cursos da Alemanha: os impactos na motivação dos alunos da Licenciatura de Letras-Alemão

Desde o início de suas atividades, o Curso de Licenciatura em Letras-Alemão conta com o apoio dos Institutos de incentivo à aprendizagem da língua alemã no Brasil, como o GI e o DAAD (REITER, 2017). O GI é o parceiro que possibilita bolsas de intercâmbio aos alunos da referida graduação, sendo uma bolsa de aperfeiçoamento para os professores de alemão que atuam na Casa de Estudos Germânicos/UFPA<sup>14</sup> e outra para os alunos da Licenciatura em Letras-Alemão.

---

14 Hoje denominada de *Curso Livre de Alemão*, administrado pela Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas-Falem/UFPA.

Para análise dos impactos quanto à motivação dos bolsistas, nos utilizaremos de alguns depoimentos de quatro ex-alunos do curso de Letras-Alemão e de dois professores da CEG contemplados com uma dessas bolsas nos últimos anos. Os dados qualitativos serão analisados à luz da teoria da Motivação (DÖRNYEI, 1998).

A definição de Dörnyei (1998) sobre motivação nos demonstra um estado de alerta característico e engloba os diversos estágios interligados, por meio dos quais a motivação se manifesta no sujeito:

[...] a motivação é um estado alerta cumulativo e dinamicamente mutante em alguém que inicia, direciona, coordena, amplia, conclui e avalia os processos cognitivos e motores por meio dos quais os desejos e vontades iniciais são selecionados, priorizados, operacionalizados e executados (com ou sem sucesso). (DÖRNYEI, 1998, p. 64)<sup>15</sup>

Percebe-se que neste conceito há um encadeamento de ações a serem realizadas pelo sujeito no processo motivacional, ações essas que iniciam desde o estado de alerta em que se dá o estabelecimento dos objetivos até o direcionamento, a organização e a avaliação da ação, em que se envolvem os processos cognitivos e motores na seleção de metas e anseios a serem realizados.

Nos depoimentos dos ex-bolsistas B1, B2 e B3, a seguir, verificaremos como uma bolsa no exterior para estudo da língua alvo contribuiu para a motivação durante o processo de amadurecimento acadêmico.

[...] Essa experiência foi de suma importância para minha vida profissional. A oferta de bolsas ao curso de graduação de língua alemã é um diferencial do curso, isso faz com que o aluno se dedique mais

---

15 “Motivation can be defined as the dynamically changing cumulative arousal in a person that initiates, directs, coordinates, amplifies, terminates, and evaluates the cognitive and motor processes whereby initial wishes and desires are selected, prioritized, operationalized, and (successfully or unsuccessfully) acted out.” (DÖRNYEI, 1998, p. 64)

ainda, pois ter um bom histórico escolar conta muito na seleção. (B1).

[...] a oportunidade de vivenciar a língua alemã, cotidianamente, foi fundamental para ampliar meus horizontes tanto linguísticos quanto culturais, contribuindo dessa forma, para que eu tivesse um melhor aproveitamento enquanto estudante ao longo da graduação. Paralelamente à graduação, havia começado a estagiar como bolsista no projeto de ensino de alemão da Casa de Estudos Germanicos (CEG) e a experiência que eu trouxe da Alemanha foi fundamental para essa iniciação. (B2).

Sem dúvida foi uma experiência que mudou a minha vida. Até então eu via a graduação somente como um instrumento de formação, mas ao chegar no GI em Berlin e vivenciar todas as oportunidades oferecidas pelo intercâmbio, minha forma de pensar a língua alemã se transformou completamente. Esse conjunto de sensações e métodos me instigaram a optar pela arte de ensinar e hoje como professora de alemão no Curso Livre de Alemão da UFPA, tento trazer um pouco dessa bagagem intercultural que carrego com muito gosto. (B3).

Por meio dos relatos é possível identificar o quanto essa oportunidade é fundamental para a complementação curricular dos graduandos, tanto com relação ao conhecimento de língua alemã quanto ao conhecimento cultural e metodológico no que tange ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Verificamos que a possibilidade dada aos discentes pelo contato com a língua e a cultura na Alemanha, ainda no período de graduação, exerce um redirecionamento e reorganização dos seus objetivos. A partir desta oportunidade os mesmos ampliam suas visões perante à Licenciatura, situação que pode ser encarada como uma situação motivacional para o bom encaminhamento das atividades no curso.

No que tange à motivação, a distinção entre motivação extrínseca e intrínseca também foi um tema relevante nos depoimentos de duas profes-

soras da CEG, B4 e B5, que participaram de um *Kurs für Deutschlehrer*<sup>16</sup> na Alemanha.

Podemos diferenciar operacionalmente os dois tipos de motivação em questão pelo fato de que, enquanto fatores externos causam a motivação extrínseca, a exemplo de uma premiação para a uma bolsa de estudo no exterior, ou uma aprovação ou uma possibilidade de emprego, a presença de fatores internos, aqueles que se consubstanciam na realização pessoal em aprender, movem a motivação intrínseca.

Deci e Ryan (1985 apud DÖRNYEI, 2001) e Brown (2007) defendem que uma ação extrinsecamente motivada pode levar o aprendente a gerar, perante sua aprendizagem, comportamentos intrinsecamente motivados. A exemplo disso podemos verificar nos excertos dos depoimentos abaixo como a participação nesse curso, que podemos compreender como uma motivação extrínseca, motivou intrinsecamente as professoras em suas metodologias de ensino-aprendizagem de língua estrangeira assim como em suas práticas docentes:

[...] pude, além de praticar a língua, conhecer a cidade e conhecer colegas de profissão que muito me acrescentaram – e acrescentam até hoje, conhecer um pouco mais sobre o trabalho dos professores de alemão em escolas onde a língua fazia parte do currículo de línguas estrangeiras, e assim me inspirar tanto para o trabalho enquanto professora de jovens e adultos, quanto para o trabalho que viria a iniciar no ano seguinte, como estagiária e então professora de alemão em uma escola alemã no interior de São Paulo. O curso tinha como tema o trabalho com literatura infanto-juvenil na aula de alemão, e envolveu atividades que me incentivaram ainda mais no trabalho criativo com o conteúdo, sendo ele advindo de livro didático ou qualquer material do dia a dia e da cultura alemã. (B4).

---

16 Curso para professores de alemão.

O curso de alemão para professores foi fundamental para o meu desenvolvimento como professora, poder adquirir conhecimentos sobre metodologias diversificadas para aprendentes de línguas estrangeiras ampliou minha visão perante o ensino aprendizagem de uma LE. (B5)

No relato de um aluno da Licenciatura Letras-Alemão, B6, que foi bolsista do *Winterkurs*, demonstramos o que podemos chamar de relação interativa entre as crenças e as ações, na qual uma influencia na outra, ou ainda, uma relação hermenêutica, em que é preciso considerar a influência de fatores contextuais, dentre eles, a motivação para aprender, vejamos um excerto:

[...] poder observar possibilidades como professor de alemão, aqui no Brasil, tomando como referências as possibilidades e experiências pessoais, como aluno, em uma sala de aula de alemão como segunda língua, e poder experimentar a vida, a língua no dia a dia e a cultura de uma cidade, de um país, cuja imagem a gente constrói através dos livros, dos relatos de outras pessoas e dos nossos professores. Poder ter ido para Berlim, poder ter visto tudo de perto, poder experimentar as coisas das quais eu só ouvia falar, poder desconstruir estereótipos e imagens pre-concebidas, vale muito a pena. É uma experiência que eu quero trazer para dentro da minha sala de aula, sempre que eu puder. (B6).

O aluno B6 traz à tona uma reflexão quanto ao papel crítico que a experiência de uma cultura da LE alvo tem na definição de suas crenças. O que possibilita ao aprendente reformular e reorganizar suas crenças a partir de um ponto de vista contextual. Segundo Barcelos (1999, 2001), as crenças são opiniões e ideias que tanto os alunos quanto os professores fazem a despeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas. O que vemos no caso do aluno B6 é essa reorganização conceitual sendo possibilitada através de uma vivência na Alemanha durante uma bolsa de estudo no país.

Com o exposto, percebe-se que os cursos de língua alemã na Alemanha proporcionados pelas Instituições de fomento da Língua alemã na Amazônia contribuem para a manutenção da motivação dos alunos para com os estudos na Licenciatura de Letras-alemão. O que se destaca nesses depoimentos é que muitos desses ex-bolsistas continuam com suas pesquisas em torno da língua, cultura ou literatura da língua alemã na Amazônia, a nível de Graduação e Pós-graduação.

#### 4. A Germanística da Amazônia nas pesquisas da graduação e pós-graduação

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras-Alemão da UFPA<sup>17</sup> compreende três principais eixos de atividades curriculares, são eles: o do uso da língua, comportando os saberes necessários para utilizar a língua alemã; o da reflexão sobre a língua, comportando os saberes metalinguísticos e literários da língua alemã, além das culturas de expressão em língua alemã; e o eixo da prática profissional, comportando os saberes do ensinar alemão. Para o cumprimento desses eixos, os alunos estudam por oito semestres disciplinas distribuídas entre língua alemã, literatura alemã, linguística e práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva, as pesquisas desenvolvidas pelos alunos em seus trabalhos de conclusão de curso (TCC) envolvem assuntos das mais diversas áreas tais como: literatura, tradução, literatura comparada, ensino-aprendizagem de Alemão como LE, além das diversas áreas de manifestação cultural, tais como teatro, música, entre outras.

Alunos oriundos da Licenciatura em Letras-Alemão ampliaram seus estudos acadêmicos para a pós-graduação em temas relacionados aos estudos germanísticos em diversas áreas. No Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPA (PPGL/UFPA), temos alguns de nossos colegas contri-

---

17 Disponível em <[http://www.ufpa.br/sege/boletim\\_interno/downloads/resolucoes/consepe/2010/3932%20PPC%20Letras%20Alemao.pdf](http://www.ufpa.br/sege/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2010/3932%20PPC%20Letras%20Alemao.pdf)>.

buindo com esses estudos em nível de mestrado e/ou doutorado, além daqueles que estão em outras Universidades do Brasil e na Alemanha. Nessa perspectiva, apresentaremos os temas abordados, ilustrando com alguns Trabalhos de Conclusão de Curso constantes do banco de dados da Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma (BA3) da Falem e de alguns trabalhos de colegas e professores na Pós-Graduação, que encaminharam um pequeno relato sobre suas pesquisas finalizadas e em andamento, a fim de ilustrarmos este texto. Primeiramente, apresentamos as pesquisas em torno dos temas relacionados à literatura alemã.

Com uma pesquisa a partir do mito de Fausto na literatura, Pinheiro (2010) analisa a obra *Doktor Faustus* (1947) do escritor alemão Mann (2015). Atualmente a autora desenvolve sua pesquisa de mestrado no PPGL/UFPA, em torno do conceito do *Bildungsroman*, Romance de formação, termo cunhado por Karl Morgenstern (SELBMANN, 1988), descrevendo aspectos do desenvolvimento pessoal do indivíduo a partir das experiências que ele enfrenta. Aplicando o conceito de *Bildungsroman* para o contexto amazônico, a autora<sup>18</sup> defende uma leitura do romance *Cinzas do Norte* (2005), do escritor amazonense Milton Hatoum (1952-), como um romance de formação, a partir das características de enfrentamento que a personagem *Mundo* sofre ao longo da narrativa.

Barros (2016) produziu em seu TCC uma pesquisa em que a riqueza do livro *Doktor Faustus* é apresentada do ponto de vista musical. Thomas Mann, sob o aconselhamento de Theodor W. Adorno, deu vida a um compositor fictício cuja história reuniu as angústias de uma época sobre vários aspectos, inclusive o musical: Adrian Leverkühn. O trabalho de Barros abordou o aspecto musical através da análise de um episódio do livro que contém uma das passagens mais impactantes da história de Adrian Leverkühn: A palestra onde Wendell Kretschmar traçou um paralelo com o século XX onde foi concebido o sistema musical que é descrito no capítulo XXII do livro “*O dodecafonismo*”, para então apresentar como esses períodos se relacionam, tanto na história da música como na vida de Leverkühn.

---

18 Dissertação em fase de escrita no PPGL/UFPA.



Vansiler (2010, 2014) dedica-se a investigar o poeta de língua alemã Rainer Maria Rilke. O autor (2010) analisa um trecho da tradução, realizada por Abreu (2008) e Silva (1999), da *décima Elegia* da obra *Elegias de Duino* (RILKE, 1923). Em posterior pesquisa de mestrado<sup>19</sup> (2014), realizada no PPGL/UFPA, o autor mapeia as literaturas de expressões alemã no Suplemento Literário Folha do Norte, observando o destaque de Rainer Maria Rilke como o poeta mais traduzido neste suplemento literário. Em uma entrevista ao *UFPA em Série - Dia do Tradutor*, Vansiler (2018)<sup>20</sup> observa:

Acreditamos que um resultado de grande importância foi a demonstração da relevância dessas traduções no SL/FN para a formação da geração de intelectuais do chamado *Grupo dos Novos*. Pude demonstrar que nomes como Benedito Nunes, Ruy Barata, Mário Faustino e Paulo Plínio Abreu tiveram ressonância decisiva em suas obras dado ao fato de se relacionarem intimamente com a poética de Rilke.

Em nível de doutorado, o pesquisador visa analisar o impacto da tradução da obra de Rilke em Belém, como, por exemplo, a tradução de *Elegias de Duino*, feita em colaboração com o antropólogo alemão Peter Paul Hilbert e publicada pela Edufpa, como parte integrante do volume *Poesia*, de autoria do poeta e tradutor Paulo Plínio Abreu.

Como resultado da estadia na Alemanha, em decorrência da bolsa-prêmio durante sua graduação, Vansiler desenvolveu pesquisas sobre o artesanato da fotografia através da *fotografia pinhole* como reflexão estética do instante e sua interface tradutológica com a literatura, o que possibilitou a

---

19 Disponível em <[http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/5843/1/Dissertacao\\_UniversalidadePoeticaRilke.pdf](http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/5843/1/Dissertacao_UniversalidadePoeticaRilke.pdf)>.

20 Disponível em <<https://www.portal.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/642-dissertacao-analisa-traducoes-e-confluencias-da-poesia-de-rainer-maria-rilke-na-amazonia>>.

participação no 3º Salão SESC Universitário de arte contemporânea<sup>21</sup> em 2010.

Há uma forte tendência nos trabalhos desenvolvidos na Graduação e Pós-Graduação em Letras na UFPA, quando de alunos oriundos do Curso de Letras-Alemão, em associar a germanística com a Amazônia, situação que não nos estranha pela própria relação entre esses dois mundos, configurando a Amazônia como uma *Weltregion*.<sup>22</sup>

Outra grande concentração de pesquisas está em torno do ensino-aprendizagem de Alemão como LE. O interesse nessa área pode ser compreendido como resultado das diversas disciplinas de metodologia na Licenciatura em torno do ensino de língua e do ensino de literatura em sala de aula de LE. Assim, outra possibilidade de explicarmos a vasta produção nesse ramo é a prática dos graduandos como professores-estagiários na Casa de Estudos Germânicos, proporcionando aos licenciandos a experiência da atuação como professores, o que certamente se intensificou com o Estágio I e II na Escola de Aplicação através do projeto PASCH e toda a estrutura já aqui mencionada. Vejamos mais dois exemplos de pesquisas que se desenvolveram durante a graduação e pós-graduação.

Batista (2008) produziu em seu TCC uma pesquisa em torno dos manuais para ensino de língua estrangeira. Em suas palavras:

[...] meu trabalho final consistiu de uma reflexão acerca das atividades de dois manuais de ensino do alemão no âmbito do curso livre da Casa de Estudos Germânicos entre os anos de 2007 e 2008. Nesse período, o curso não fazia uso de um único manual de língua e cada professor escolhia aquele que mais lhe interessava. Por fim, não comparei os manuais com o intuito de dizer qual era o ‘o melhor’; apenas, apresentei quais as características de peso de cada obra e pontuei a necessidade de mesclas de atividades levando em conta o princípio de que “não existe manual perfeito, existe profes-

---

21 Disponível em <<https://xumucuis.wordpress.com/2010/12/02/3%C2%AA-edicao-do-salao-sesc-universitario-de-arte-contemporanea/>>.

22 Região Universal. Ver mais em Sawaia Vansiler e Vansiler (2017).

sor consciente de sua ação”. (Marcos Batista, relato pessoal colhido para o presente trabalho em 10 de setembro de 2017).

Utilizando-se de uma perspectiva psicolinguística no processo de ensino-aprendizagem de LE, Sauaia Vansiler (2010) pesquisou, junto a alunos iniciantes de alemão na CEG/UFPA, a aprendizagem através das fotonovelas que iniciam as lições do livro didático *Schritte International*, da editora Hueber. Em monografia para o Curso de Especialização em Teoria e Prática do Ensino do Alemão como LE pela UFPA em parceria com GI e Uni Kassel, a pesquisadora desenvolveu investigação sobre a motivação quanto à escolha do Curso de Graduação de Licenciatura em Letras-Alemão da UFPA (2013).

Com o aqui exposto, podemos verificar que uma Licenciatura que se pretende formadora de professores de uma LE tão diferente para os padrões da região Norte do Brasil, só se mantém com projetos de extensão vinculados aos interesses e estrutura do PPP e do alunado, o que se verifica com essa produção intensa em torno da literatura e do ensino aprendizagem na graduação e pós-graduação, uma vez que projetos como PASCH, CEG, Bolsas de Cursos na Alemanha, entre outros, tendem a corroborar com a motivação dos alunos.

Observamos também que as oportunidades de bolsas ofertadas pelo GI, oportunizam e motivam os alunos durante o processo de aprendizagem e de sua formação, quanto também em suas produções acadêmicas. O que se constata é que a grande maioria dos ex-bolsistas da graduação são os que hoje continuam a se dedicar aos estudos germanísticos e atuam como professores de alemão seja como professores-substitutos da própria graduação que os formou, seja na CEG ou em escolas particulares de língua de em Belém.

Não obstante, Sauaia Vansiler e Vansiler (2017) apontaram uma inobservância da oferta da língua alemã no plano de disciplinas em todas as Secretarias de Educação dos estados e dos municípios da Região Norte. Essa negligência foi apontada como uma das possibilidades de desmotivação dos alunos do único curso que forma professores de alemão na Região Norte do Brasil e da grande evasão desses alunos ainda durante os primeiros meses do curso.

#### 4.1 A Germanística dos egressos da UFPA

Algumas pesquisas desenvolvidas por egressos do curso de Letras-Alemão ultrapassam as barreiras da UFPA e do Brasil. Como exemplo, temos a criação do Curso Livre de Idioma Alemão oferecido na Universidade Federal do Amapá (UFAM) – Campus Binacional, coordenado pela Profa. Fabíola Reis, do Colegiado de Letras Francês/Português. O curso está registrado como um Projeto de Extensão de 60 horas e já conta com mais de 20 alunos inscritos, oriundos dos diversos cursos deste Campus. É importante que se registre que Reis foi bolsista durante a Graduação de Letras-Alemão/UFPA e também participou como bolsista na etapa de reformulação do Curso de Especialização em Teoria e Prática do Ensino do Alemão como LE, oferecido pela UFBA em parceria com GI e Uni Kassel.

Outro exemplo de expansão da atuação dos egressos do Curso de Letras-Alemão da UFPA é a Profa. Katy Santos, que iniciou os estudos de Germanística no curso de Letras-Alemão/UFPA, porém, após ser aprovada no Bacharelado dual (2-Fach Bachelor) em Germanística e Romanística (italiano) na Universidade de Münster, mudou-se para essa cidade e finalizou seus estudos na Alemanha. Em seu depoimento para este artigo Santos afirma:

Estudar na Alemanha constituiu, sem dúvida, um grande desafio, que foi “suavizado” de forma considerável pela solidez não só do conhecimento, quanto da produção científica adquiridos no curso de Letras da UFPA, mesmo não o tendo concluído. (Katy Karen do Santos, em 10 de setembro de 2017).

Santos (2013) apresenta, por meio de uma análise contrastiva, estruturas divergentes e convergentes entre as línguas alemã e portuguesa, concentrando-se principalmente em *Transfers*, sendo eles positivos ou negativos (interferências). Trechos de sua monografia tornaram-se arti-

gos tanto no primeiro volume de uma série intitulada *Multikulturelles Deutschland im Sprachvergleich: Das Deutsche im Fokus der meist verbreiteten Migrantensprachen*<sup>23</sup> (SANTOS, 2013), quanto em publicação comemorativa resultante do *Humboldt Kolleg Shanghai*<sup>24</sup> (SANTOS, 2014).

Atualmente, a autora dedica-se à sua dissertação de mestrado na Universidade de Münster, na qual analisa, com base em gravações de conversas espontâneas de um casal bilíngue (português-alemão), de que forma e quando as emoções influenciam na mudança ou escolha da língua falada na conversação pelos seus integrantes, tendo como título *Emotionales Codeswitching: Sprachwahl und Emotionen bei bilingualen Liebespaaren – Eine Fallstudie*.

Katy Santos trabalha, ainda, no projeto cultural sobre o Brasil no Centro Internacional da Universidade de Münster *Die Brücke*, chamado *Brasilidade*.<sup>25</sup> Neste projeto, esforça-se por criar um espaço para manifestações culturais brasileiras, para a interação entre brasileiros e alemães (entre outras nacionalidades), para debates políticos, para entretenimento à la brasileira com música, dança, gastronomia, cinema, etc.

Essas duas experiências são exemplos positivos de como a interdisciplinaridade (TORRES, 1989) apreendida na Licenciatura em Letras alemão da UFPA contribui para a formação de professores com visões para a execução de ações proativas, através do ensino-aprendizagem da língua alemã, com a implementação de valores éticos entre as culturas de países de língua alemã e o Brasil, em especial a Amazônia.

## 5. Conclusão

---

23 Disponível em <<https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/item/R2ME2BVM-N3EPFAPGODLWWYSUFMIH2U6H>>.

24 Disponível <<http://www.stauffenburg.de/asp/books.asp?id=1311>>.

25 Disponível em <<https://www.uni-muenster.de/DieBruecke/leutetreffen/Brasilidade.html>>.

Na escrita deste artigo, pudemos revisitar memórias desde a construção de um grande desafio: um curso de Licenciatura em Letras-Alemão no coração da Amazônia até a manutenção desse que, ao longo dos seus quarenta anos, nunca deixou de ser encarado como um desafio, mas sempre agregando instituições, que comungavam do mesmo objetivo: formar licenciados em Letras-Alemão na UFPA.

O apoio de instituições alemãs como DAAD e Goethe Institut, através da iniciativa PASCH, nas diversas formas apresentadas neste artigo, estimula e concretiza muitas das pesquisas desenvolvidas no âmbito da Germanística na Amazônia, em especial na UFPA. Podemos constatar tal ciclo virtuoso nos depoimentos dos egressos e alunos do curso em questão, que tão gentilmente responderam ao convite das autoras deste capítulo para que dividissem um pouco das suas experiências com o público a que se destina este livro. Desse modo, observamos que a motivação de nossos licenciados em alemão é impulsionada com o auxílio das instituições alemãs e os Projetos de Extensão aqui apresentados.

O que se constata com o levantamento de produção e continuidade dos estudos em língua alemã é que a maioria dos ex-bolsistas da graduação são os que continuam se dedicando aos estudos da língua, cultura e tradução na pós-graduação, também atuando como professores de alemão na região. Porém, há uma demanda de licenciados em alemão na Região Norte que não consegue ser absorvida, devido, principalmente, a falta de oferta da língua alemã nas escolas estaduais e municipais em toda a Região.

Entendemos que a renovação do Projeto Pedagógico do Curso, a parceria permanente com o Curso Livre de Alemão, unido à nova expansão do curso em outros Estados da região Norte do Brasil, proporcionarão novos desafios e irão gerar novas pesquisas científicas, espaços de prática do ensino da língua e cultura alemãs, refletindo e consolidando o trabalho árduo e até “artesanal”, quando da era pré-globalização tecnológica, desenvolvido e implementado por professores nessas últimas décadas, que acreditaram que era possível manter uma Licenciatura em Língua e Literatura Alemãs na Amazônia, possibilitando aos discentes novos caminhos filosóficos, literários, linguísticos e culturais.

## Referências bibliográficas

- ABREU, Paulo Plínio. *Poesia*. Prefácio e notas de Francisco Paulo Mendes. 2. ed. Belém: Edufpa, 2008.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de letras. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. (org.) *O Professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.
- \_\_\_\_\_. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.
- BARROS, Hewerton. *Die Rolle der Sonate nr 32 von Ludwig von Beethoven in Thomas Manns Doktor Faustus*. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas, UFPA, Belém, 2016.
- BATISTA, Marcos Reis. *Die Beschreibung von Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache – Blaue Blume und Optimal A1*. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas, UFPA, Belém, 2008.
- BRANCO, R. C. C. Tradução e Alteridade na Literatura Infanto-Juvenil: Uma abordagem no Ensino de LE a Crianças em Situação de Risco Social. In: 2º Congresso da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos, Florianópolis. *Anais da ABEG*, 2017, p. 323-331.
- BROWN, H. Douglas. *Principles of Language Learning and Teaching*. 5. ed. New York: Pearson Education, 2007.
- CECCONELLO, Alessandra Marques; KOLLER, Silvia Helena. Competência social e empatia: Um estudo sobre resistência com crianças em situação de pobreza. *Estudos de Psicologia*, v. 5, n. 1, 71-93, 2000.
- DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. *Psicologia das Habilidades Sociais: Terapia e educação*. Petrópolis: Vozes editora, 1999.
- DELITZ, Grunhild; PROßOWSKY, Petra. *Bri-Bra-Brillen-bär*. Sprachspiele für Kinder in multikulturellen Gruppen. Donauwörth, Auer Verlag, 2005.
- DÖRNYEI, Zoltan. *Motivation in action: A process model of L2 motivation*. *Working papers in applied linguistics*, v. 4, 43-69, 1998.
- DÖRNYEI, Z. *Teaching and researching motivation*. Harlow, England: Longman, 2001.
- FORPROEX. *Extensão Universitária: organização e sistematização/Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras; organização: Edison José Correa*. Belo Horizonte: Coopmed, 2007.
- HATOUM, Milton. *Cinzas do Norte*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- KOLLER, Silvia Helena; HUTZ, Cláudio Simon. Meninos e meninas em situação de rua: dinâmica, diversidade e definição. *Coletâneas da ANPEPP*, v. 1, n. 12, p. 11-34, 1996.
- MANN, Thomas. *Los orígenes del “Doktor Faustus”*. Madrid: Editorial Dioptrias, 2015.
- MIRANDA, José Valdeinei Albuquerque. *Ética da Alteridade e educação*. 2008. 188 p. Tese (Doutorado) – Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

- MORAES, Maria Cecília Leite de; RABINOVICH, Elaine Pedreira. Resiliência: uma discussão introdutória. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, v. 6, n. 1-2, p. 70-75, 1996.
- MORENO MARIMON, Montserrat. Los temas transversales: una enseñanza mirando hacia delante. In: BUSQUETS, María Dolors et al. *Temas Transversales*. Madri: Aula XXI/Santillana, 1993.
- PINHEIRO, Lucília Lúbia de Sousa. *Der Faust-Mythos in Doktor Faustus von Thomas Mann*. Trabalho de conclusão de curso. Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas, Universidade Federal do Pará. Belém, 2010.
- REITER, Sabine. O Ensino do Alemão na Amazônia: A Casa de Estudos Germânicos em Belém. In: UPHOFF et al (org.). *O Ensino do Alemão em Contexto Universitário: Modalidade, Desafios e Perspectivas*. São Paulo: Humanitas, 2017, p. 31-50.
- RILKE, Rainer Maria: *Duineser Elegien*. Insel, Leipzig, 1923.
- SANTOS, Katy Karen Cordeiro. *Kontrastive Sprachanalyse Portugiesisch-Deutsch*. Westfälische Wilhelms-Universität Münster. Germanistisches Institut, Fachbereich 09, 2013.
- \_\_\_\_\_. Portugiesisch-Deutscher Sprachvergleich. In: LEONTIY, Halyna (org.). *Multikulturelles Deutschland im Sprachvergleich. Das Deutsche im Fokus der meist verbreiteten Migrantensprachen: Ein Handbuch für DaF-Lehrende und Studierende, für Pädagogen und Erzieher*. Berlin et al.: LIT, 2014, p. 259-288.
- \_\_\_\_\_. Der Beitrag der kontrastiven Sprachanalyse zur DaF-Vermittlung am Beispiel des Portugiesischen. In: FLUCK, Hans-F.; ZHU, Jianhua (org.). *Vielfalt und Interkulturalität der internationalen Germanistik*. Festgabe für Siegfried Grosse zum 90. Geburtstag. Tübingen: Stauffenburg, 2014, p. 359-372.
- SAUAIA VANSILER, Nair Daiane de Souza. *Motivação na escolha do curso de Germanística: narrativas autobiográficas*. Trabalho de Conclusão de Curso para o Curso de especialização em Teoria e Prática do Ensino do Alemão como LE. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.
- \_\_\_\_\_. *Lernstrategien für Fremdspracheerwerb in Ausland*. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas, UFPA, Belém, 2010.
- SAUAIA VANSILER, Nair Daiane de Souza; VANSILER, João Jairo de Moraes. A tradição intercultural da língua alemã na Amazônia e o desafio contemporâneo da licenciatura. In: UPHOFF et al. (org.). *O Ensino do Alemão em Contexto Universitário: Modalidade, Desafios e Perspectivas*. São Paulo: Humanitas, 2017, p. 11-30.
- SELBMANN, Rolf. Einladung. In: SELBMANN, R. (org.). *Zur Gesichte des deutschen Bildungsromans*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1988. p. 1-14.
- SILVA, Dora Ferreira da. *Poesia reunida*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1999
- TENGARRINHA, Barbara Schilling. *Deutsch für Sänger: Alemão para Cantores*. Nordstedt: Editora BoD, 2009.
- TORRES, Jurjo Santomé. El curriculum globalizado o integrado y la enseñanza reflexiva. *Cuadernos de Pedagogía*, n. 172, p. 8-13, 1989.



VANSILER, João Jairo de Moraes. *Rainer Maria Rilkes duineser Elegien in der Überstzung von Paulo Plínio Abreu vor dem Hintergrund der Übersetzungstherie com Haroldo de Campos*. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas, UFPA, Belém, 2010.

\_\_\_\_\_. *A Universidade poética de Rilke na formação do Grupo dos Novos: Tradução e Confluências na Amazônia brasileira*. 2014. 150 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, UFPA, Belém, 2014.

YUS, Rafael. *Temas Transversais*. Em busca de uma nova escola. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

\_\_\_\_\_. Una Educación Ambiental sin base conceptual?. *Puerta Noeva*, n. 11, p. 21-33, 1990.



# O Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da UNESP-Assis como lugar de formação docente de língua alemã<sup>1</sup>

*Anna-Katharina Elstermann  
Damantha Barbarella Siqueira*

## 1. Introdução

A formação inicial de professores nas universidades públicas no Brasil tem sido caracterizada por dois modelos distintos (cf. SAVIANI, 2009): o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático. Esses modelos formativos contribuem para a configuração de espaços distintos no processo de formação inicial de professores, “por meio do qual as polaridades não se complementam uma vez que já são assumidas como divergentes” (FELÍCIO, 2014, p. 421). Felício corrobora a opinião de Saviani apontando que:

Percebemos a predominância de um “primeiro espaço”, caracterizado pelo modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, no qual a aprendizagem de teorias, centradas em disciplinas, ocupa grande parte de um curso de licenciatura. Exerce, assim, a primazia sobre um “segundo espaço”, caracterizado pelo modelo pedagógico-didático, alocado, geralmente, nos momentos finais do curso, dedicado aos conhecimentos pertinentes à ação docente que se configuram,

---

1 Esse trabalho foi parcialmente apresentado no II Congresso da ABEG em 2017 na UFSC, Florianópolis.

no currículo, sob a modalidade de estágio ou práticas de ensino, quando os licenciandos, tendo aprendido um conjunto de teorias, devem ir às escolas para praticar e/ou aplicar o que foi construído no espaço acadêmico. (FELÍCIO, 2014, p. 420)

Para superar essa dicotomia, o pesquisador e educador estadunidense Zeichner (2010) propõe a constituição de um “terceiro espaço”, caracterizado pela elaboração de *espaços híbridos* que reúnam o conhecimento prático ao acadêmico de modos menos hierárquicos. Gutierrez (2008, p. 152) afirma que um terceiro espaço no contexto de formação de professores é “um espaço transformativo no qual o potencial para uma forma expandida de aprendizagem e desenvolvimento de um novo conhecimento é aumentado”.

Esses esforços servem de exemplo de como a realidade ainda separa a Educação da Linguística Aplicada e como pesquisadores e professores, cada vez mais, se esforçam para juntar as áreas criando tais *espaços híbridos* para reunir os conhecimentos teóricos e práticos em um só contexto de reflexão. A partir deste mesmo impulso é que surgem projetos como o Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da UNESP-Assis, organizado por docentes dos departamentos de Educação e de Letras Modernas, justamente interessados em criar esses espaços híbridos para a reflexão em conjunto sobre a prática inicial docente.

Neste ponto, o presente trabalho tem como objetivo apresentar o Programa de Extensão do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP) da UNESP-Assis como espaço de formação inicial e prática docente de futuros professores de alemão. Após um breve excuro sobre a situação do ensino de alemão na UNESP-Assis desde 1957, serão apresentadas as características do projeto do CLDP. Além de discutir alguns dos seus aspectos positivos e negativos em relação à formação inicial de professores e a produção do material didático elaborado pelos professores-graduandos, queremos também apresentar uma pesquisa empírica sobre as opiniões dos próprios professores-graduandos acerca da experiência docente nesse ambiente e o impacto na formação universitária dos mesmos.

## 2. Breve excuro: o ensino de alemão na UNESP-Assis

A atual Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, campus de Assis, foi criada em fevereiro de 1957 com o nome de “Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis – Instituto Isolado de Ensino Superior”, cuja inauguração foi realizada em 16 de agosto de 1958. O objetivo inicial era formar pesquisadores para atuarem no Ensino Público, dado que a região carecia de profissionais portadores de curso superior, além de visar a formação de pesquisadores e profissionais para o ensino superior. Em janeiro de 1976, pela Lei 975, criou-se a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, que reuniu todos os antigos Institutos Isolados do Estado de São Paulo.

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis, pois, enquanto Instituto Isolado de Ensino Superior, perdeu personalidade jurídica de autarquia e passou a integrar a UNESP como Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis (ILHPA). Posteriormente, passou a denominar-se Faculdade de Ciências e Letras de Assis (FCL-Assis).<sup>2</sup>

Há 58 anos, a FCL oferece o curso de Letras com habilitação em língua e literatura alemã na região de Assis. O CLDP, no entanto, existe somente desde o ano de 2010.

A formação de professores de alemão do Curso de Letras da UNESP-Assis oferece licenciatura plena com dupla habilitação em português e língua alemã. O curso é composto por disciplinas da grade curricular que integram *Língua Alemã* e *Literatura Alemã* e que são distribuídos ao longo de 7 semestres.<sup>3</sup>

---

2 Apresentação da instituição Faculdade de Ciências e Letras de Assis. Disponível em: <<http://www.assis.unesp.br/#!/instituicao>> Acesso em 20/12/2017.

3 As disciplinas Língua Alemã I a VII são oferecidas do segundo ao oitavo semestre do curso. As disciplinas de Literatura Alemã I a IV são oferecidas a partir do quinto semestre do curso. Disponível em: <<http://www.assis.unesp.br/Home/Graduacao/Secao-de-Graduacao/Letras/2016.12.22-horario-letras-estrutura-nova-2017.pdf>>. Acesso em: 20/12/2017.

O curso de Letras, recentemente, sofreu mudanças na grade curricular que entraram em vigor em 2015. Infelizmente, essas mudanças levaram a uma diminuição da carga horária das já poucas disciplinas existentes da parte das línguas estrangeiras. A grade curricular antiga ainda contava com as disciplinas: *Prática em Laboratório de Língua Alemã I-V*, que foram completamente retiradas da grade e houve também uma redução da carga horária das aulas de língua. A redução da carga horária das aulas de língua alemã e a exclusão da *Prática de Laboratório* significam uma perda perceptível no conteúdo específico para o desenvolvimento linguístico dos graduandos e a formação de professores de alemão.

### 3. O ensino de alemão no CLDP

#### 3.1 O CLDP

O Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da Universidade Estadual Paulista campus de Assis é um Programa de Extensão que visa ser um espaço de formação inicial e prática docente de professores-graduandos. Esse espaço híbrido (ZEICHNER, 2010) favorece o desenvolvimento da relação entre teoria e prática docente a partir do que é discutido nas disciplinas direcionadas ao ensino de línguas estrangeiras presentes na grade curricular e possibilita orientação e supervisão pedagógica específica nas línguas estrangeiras oferecidas na UNESP (alemão, espanhol, francês, inglês, italiano, japonês). Além disso, proporciona um ambiente favorável para pesquisas, que podem ser desenvolvidas pelos professores-graduandos de acordo com a área de seu interesse.

O CLDP foi inaugurado em 2010 com o intuito de suprir a necessidade de espaços de realização do estágio supervisionado obrigatório do curso de Letras – especialmente para as línguas alemã, japonesa, francesa e italiana, uma vez que há poucas oportunidades de cumprir o estágio na cidade de Assis e região. Somente o Centro de Línguas do município de Assis e algumas poucas escolas de idiomas particulares oferecem vagas para realizar o estágio. Essa situação justifica o nome do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores, pois além da preocupação com relação

ao ensino de línguas estrangeiras, há o interesse no desenvolvimento do professor-graduando.

O principal objetivo do CLDP é oferecer de forma gratuita e democrática o acesso às línguas, às culturas, à comunicação e ao intercâmbio com outros países através dos cursos semestrais em sua modalidade presencial ou a distância. São oferecidos cursos de alemão, espanhol, francês, inglês, italiano, japonês, mandarim e português como língua estrangeira aos alunos estrangeiros, alunos da graduação, professores e funcionários da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, assim como à comunidade externa da UNESP do município de Assis e região.<sup>4</sup> As aulas são ministradas pelos próprios alunos-graduandos do curso de Letras. Além disso, há a oferta de cursos de mandarim ministrados por um(a) professor(a) convidado(a) do Instituto Confúcio. Esporadicamente, outros cursos são oferecidos, como, por exemplo, grego, latim, cursos de cultura, etc.

Todas as línguas oferecidas seguem o mesmo padrão de nivelamento: há três cursos básicos, três cursos intermediários e três cursos avançados. No caso do alemão, o nível básico equivale ao nível A1, o nível intermediário A2 e o avançado B1 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) (CONSELHO DA EUROPA, 2001). Cada nível consiste em três cursos, no entanto, não há a oferta de todos os cursos todo semestre. Sempre há inscrições para os cursos do nível básico, raramente para o nível intermediário ou avançado. A pouca oferta de cursos intermediários ou até de avançados justifica-se pelo número muito reduzido de possíveis alunos. Os cursos do Básico 1 iniciam-se sempre com 25 a 30 alunos, no entanto, durante o semestre, há uma evasão de quase metade da turma.<sup>5</sup> Os cursos mais avançados dependem do número de alunos forma-

---

4 Site oficial do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores: <<http://www.assis.unesp.br/#!/centrodelinguas/>>. Acesso em: 20.12.17.

5 Os motivos pela evasão são diversos. Em questionários avaliativos aplicados no final do semestre, também aos alunos desistentes, constam motivos como: a) outras atividades acadêmicas prioritárias; b) choque de horário com outras atividades na universidade; c) pouco tempo para estudar e conseqüentemente acompanhar as aulas; d) desmotivação (pelos professores falarem pouco alemão em sala de aula, por exemplo).

dos dos cursos do semestre anterior, já que há poucos alunos ingressando no CLDP com conhecimentos acima de A1.1<sup>6</sup>.

Normalmente, seis a oito professores-graduandos dividem as turmas entre si e, na maioria das vezes, atuam em duplas nas turmas. Não são somente os graduandos do quarto ano que têm de fazer o estágio obrigatório de regência, mas são também alunos de outros semestres que estão interessados em conhecer o trabalho do professor de alemão no CLDP e buscam por mais experiência na docência antes do estágio obrigatório. Percebemos, inclusive, que os alunos que frequentam voluntariamente o CLDP, sem realizar o estágio obrigatório, são os professores mais dedicados no CLDP (ELSTERMANN, 2016).

Além dos cursos oferecidos para a comunidade interna e externa da UNESP-Assis, há outras atividades importantes do CLDP, que englobam as supervisões pedagógicas específicas para cada língua, reuniões gerais com a direção do CLDP e a produção de material didático.

A supervisão pedagógica de cada língua estrangeira é coordenada por um docente da respectiva língua do Departamento de Letras Modernas. Cada supervisor tem a liberdade de estruturar as supervisões segundo seu entendimento. No entanto, existem algumas características em comum: reuniões a cada 15 dias, reflexão e discussão das experiências em sala de aula, apoio didático, controle e correção dos materiais didáticos produzidos pelos professores-graduandos. Nas supervisões pedagógicas da área de alemão, além da troca de experiências, dificuldades e sucessos que os alunos vivenciam nas salas de aula, são trabalhados textos atuais da área de Alemão como Língua Estrangeira (ALE) e didática publicados na Alemanha. Seguindo as propostas de material de formação de professores (DLL 1, 4 e 6<sup>7</sup>, por exemplo), elaboram-se partes do planejamento das aulas e a

---

6 Nos casos em que os alunos ingressam no curso com conhecimento prévio, é aplicado, no primeiro dia de aula, um teste de nivelamento que é elaborado pelos professores-graduandos com o intuito de encaminhar os alunos para o nível adequado.

7 O material de formação de professores de alemão DLL (Deutsch lehren lernen) é uma compilação de livros que abordam de forma prática e em pesquisa-ação várias temáticas de ensino-aprendizagem de alemão como língua estrangeira, como, por exemplo, a competência do professor e o planejamento de aula ou o ensino com mídias digitais.



isso une-se o trabalho com diversos materiais didáticos do ensino de ALE (impressos e online) como base da produção do próprio material didático.

Há cronogramas e planos de ensino para cada curso de língua alemã oferecido no CLDP, estabelecidos junto com e em relação às experiências dos professores-graduandos durante os primeiros semestres de funcionamento do CLDP. Apesar dos planos de ensino e materiais já prontos, ainda há uma grande liberdade para os professores-graduandos no planejamento e na execução de suas aulas.

As reuniões gerais do CLDP são organizadas pela coordenação do Centro e acontecem, principalmente, no início e final de semestre para a integração dos novos professores-graduandos, compartilhamento de informações importantes, procedimentos, avaliação final, *feedback* etc. As reuniões do CLDP são um espaço transitivo capaz de favorecer diferentes tipos de cruzamentos entre as fronteiras da universidade e das aulas no CLDP em benefício de uma formação inicial de professores que congregue tanto o conhecimento prático profissional quanto o acadêmico, de modo mais sinérgico no acompanhamento da aprendizagem sobre a docência (cf. FELÍCIO, 2014).

### 3.2 A produção do material didático<sup>8</sup>

A produção do material dos cursos de língua alemã ministrados no CLDP é uma iniciativa da coordenação do CLDP, pois acredita-se que o professor-graduando possa entrar em contato com diversos tipos de materiais didáticos, além dos que já são conhecidos durante a graduação. Portanto, não é adotado nenhum livro didático específico, apesar de poder selecionar algumas atividades de diversos materiais. Com o intuito de refletir sobre a perspectiva da elaboração do material didático, o CLDP ofereceu um curso de extensão intitulado *Materiais didáticos para o ensino de línguas*:

---

8 Nesta seção, apresentamos alguns dados que foram divulgados na comunicação intitulada *Elaboração de material didático para o ensino de alemão no Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores* (SIQUEIRA, 2016).

*reflexões, análise e elaboração* (2015)<sup>9</sup> que foi norteador para o desenvolvimento do material didático e ponto de partida para uma reflexão sobre os produtos didáticos elaborados pelos professores-graduandos. Este curso contemplou todas as línguas oferecidas pelo programa.

De acordo com Bohunovsky (2011, p.83), é desejável produzir um material adequado e motivador para o grupo-alvo da sala de aula, já que isso nos permite adaptar propostas didáticas e metodológicas para que atendam às necessidades desse grupo de alunos. Portanto, o objetivo da elaboração do material didático dos cursos de alemão do CLDP é suprir as necessidades desses alunos. Para que isso fosse alcançado, foi elaborado um questionário que é aplicado no início de cada semestre com as turmas de todos os níveis. Os resultados nos levam a entender os objetivos e as motivações dos alunos para participarem nos cursos de alemão do CLDP de acordo com os princípios de Rösler e Würffel (2014, p. 45), pois é necessário que se saiba as motivações, costumes de aprendizado, necessidades dos aprendizes, para compreender os objetivos do grupo de alunos:



Figura 1 - Princípios para a escolha do material didático.

Fonte: Rösler & Würffel (2014, p. 45), tradução nossa.

9 CARVALHO, Kelly C. H. P. de (org.). Materiais didáticos para o ensino de línguas: reflexões, análise e elaboração. Curso de Extensão na Universidade Estadual Paulista campus de Assis, Brasil, out/nov. 2015.

O questionário é aplicado duas vezes durante o curso, no início e no final, com o objetivo principal de saber as motivações dos alunos e o que eles esperam do curso ao longo do semestre.<sup>10</sup> Desse modo, a partir das respostas obtidas dos questionários aplicados em 2015, foi traçado um perfil dos alunos que frequentam o curso.

As motivações de aprendizagem dos alunos que responderam ao questionário concernem, principalmente, ao âmbito da carreira profissional, a realização de um intercâmbio, o interesse pela cultura, a leitura de textos no original da língua alemã, a intenção de morar na Alemanha, o turismo, a descendência, e o interesse motivado pela crença de que a língua alemã é difícil. Percebemos aqui que há diversos desejos pessoais envolvidos na aprendizagem do idioma. A partir dos dados coletados, observa-se que as necessidades e os objetivos de aprender o idioma costumam ser voltados para a possibilidade de realizar um intercâmbio em um país de língua alemã durante a graduação, assim como agregar qualificação diante de empresas que buscam profissionais cada vez mais diversificados e com proficiências em outros idiomas, já que o idioma alemão é considerado um diferencial no mercado de trabalho.

As necessidades dos alunos do CLDP, outro princípio mencionado por Rösler e Würffel (2014) na escolha do material didático, permeiam, então, as esferas de situações do trabalho, intercâmbio e turismo. A partir dessas três situações englobantes, identificaram-se os temas para abordagem e desenvolvimento dos cursos básicos trabalhados no curso, como por exemplo: a) explicar o motivo de sua viagem no aeroporto; b) compreender o mapa de uma cidade alemã; c) fazer um pedido em um restaurante; d)

---

10 Questionário I:1. Por que você quer aprender alemão? Qual a sua motivação?; 2. O que você acredita que pode acrescentar na sua carreira ao saber alemão?; 3. Você estudou outras línguas? Quais?; 4. Você acredita ser importante estudar LEs? Por quê?; Questionário II:1. Quais são as suas motivações para estudar alemão?; 2. Você pretende realizar intercâmbio em algum dos países de língua alemã?; 3. Quais são as suas expectativas durante o aprendizado de alemão? Como está sendo esta experiência? 4. Você pretende permanecer no curso pelo próximo semestre?; 5. O que você (não) gosta nas aulas de alemão? Você tem sugestões de temas, algo de interesse especial que queira saber?

saber onde procurar informações sobre universidades alemãs; e) as relações em várias esferas (culturais, industriais, etc.) entre o Brasil e a Alemanha; e, o que já esperamos aprender em um curso inicial como: f) saber se apresentar, apresentar outras pessoas, falar sobre *hobbies* e pedir informações.

De acordo com o QECR (2001), estes são temas que estão de acordo com o nível A1 e A2:

A1: É capaz de compreender e usar expressões familiares e cotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta[mente] e distintamente e se mostrar cooperante.

A2: É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 49).

Para atender a esses requisitos sem apoiar-se no uso de um livro didático, o processo de elaboração do material didático sofre com os seguintes problemas e desafios: a elaboração de exercícios e vocabulário adequado ao nível dos alunos (A1), dificuldades em adaptar os textos de situações reais e textos autênticos para o contexto pedagógico, o difícil acesso a áudios autênticos que podem ser utilizados para o nível A1, uma vez que é difícil encontrar áudios autênticos de acordo com os temas e vocabulários em consonância com as atividades elaboradas nesse nível, além da elaboração de avaliações adequadas e a dificuldade de promover atividades que desenvolvam a habilidade de conversação.

Para superar esses desafios propomos algumas sugestões, dado que poderíamos fazer gravações de textos elaborados pelos professores-tutores; aplicar diversos tipos de exames para que o aluno seja avaliado de forma

contínua e diversificada (p. ex.: trabalhos escritos, avaliação oral, seminários, etc.), além da participação dos professores-tutores em oficinas e/ou cursos de extensão que abordem a adaptação de situações reais e textos autênticos dentro do contexto pedagógico.

Nessas primeiras páginas, apresentamos o CLDP como Projeto de Extensão da UNESP-Assis e como espaço híbrido para a formação inicial de professores de alemão. A seguir, apresentaremos um estudo empírico qualitativo, realizado no início de 2017, que teve como objetivo gerar dados a partir das experiências dos professores-graduandos de alemão atuantes no CLDP. Durante esse estudo, os professores-graduandos foram questionados sobre seu trabalho inicial como docentes e sobre a sua importância para a formação no curso de Letras.

#### 4. Metodologia

Como o CLDP é um dos espaços mais procurados pelos graduandos para a realização dos seus estágios obrigatórios e a aquisição de experiência docente, nosso interesse focou no graduando em si e nossa intenção era descobrir qual importância o CLDP tem para os próprios graduandos de Letras-Alemão como lugar de formação inicial de professores de alemão. Por isso, desenvolvemos uma pesquisa com a aplicação de questionários a todos os professores-graduandos dos últimos três anos e queremos utilizar os resultados da pesquisa para melhorar o acompanhamento pedagógico e o apoio aos professores-graduandos.

Trata-se de um estudo qualitativo, de caráter interpretativista, nos moldes explicitados por Lüdke e André (1986), quando afirmam que neste tipo de pesquisa há ênfase no processo, a preocupação em se retratar a perspectiva dos participantes, além de o ambiente natural ser a fonte direta dos dados.

O objetivo do estudo foi observado de forma holística e métodos indutivos foram usados para explorar os dados, ou seja, para obter hipóteses através dos dados empíricos. A análise foi realizada de modo exploratório e interpretativo.

Nossas perguntas de pesquisa que nortearam o nosso estudo foram:

- a. Quais são as opiniões dos professores-graduandos de língua alemã sobre sua experiência docente no CLDP?
- b. Qual seu impacto na formação universitária desses graduandos?

O contexto da pesquisa é o Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores, descrito nas seções anteriores. Os participantes da pesquisa foram os professores de alemão do CLDP, alunos licenciandos de português e alemão. Em sua maioria são graduandos provenientes de escolas públicas com idade entre 18 e 30 anos. Com algumas poucas exceções, eles aprenderam o idioma durante a graduação, além de buscarem outras formas de potencializar o desenvolvimento do aprendizado da língua através de outros cursos de língua alemã<sup>11</sup> e eventos acadêmicos de Germanística.<sup>12</sup>

Para a coleta de dados foram utilizados questionários semi-abertos com perguntas elaboradas com o intuito de traçar o perfil do professor-graduando, além de promover uma autorreflexão sobre as mudanças que ocorreram em sua prática docente através da experiência no CLDP. Com base em Bell (2005, p. 136), o questionário compôs-se de quatro perguntas de perfil e dez perguntas abertas (cf. Anexo). Perguntas abertas deixam os participantes livres para usarem suas próprias palavras e enfatizarem os tópicos que são especialmente importantes para eles (ROUSTON, 2008). Isso é crucial para o nosso estudo, pois queremos ouvir as opiniões dos professores-graduandos em relação a sua experiência como docentes de alemão. O questionário foi enviado por e-mail a professores de alemão que trabalhavam no CLDP nos três últimos anos até a data da pesquisa (2014-2016), totalizando um número de 17 pessoas. Oito pessoas retornaram

---

11 Cursos de alemão no Goethe-Institut em São Paulo, durante intercâmbios acadêmicos em universidades alemãs, no próprio CLDP da UNESP-Assis e/ou outros cursos extracurriculares oferecidos pela Área de Alemão da UNESP-Assis.

12 Encontro de Cultura e Língua Alemã de Assis (ECLAA), congressos da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos (ABEG), Associação Latino-americana de Estudos Germanísticos (ALEG).

o questionário preenchido, o que equivale a uma taxa de quase 50% de resposta. Uma vez recebidos todos os questionários, omitimos qualquer identificação pessoal e logo salvamos os dados enumerados de 1 a 8 em uma pasta específica. Todos os questionários foram lidos e analisados duas vezes, uma vez por cada autora desse capítulo. Durante o processo de análise, marcamos trechos importantes em relação às perguntas de pesquisa e inserimos comentários com nossas observações, análises e interpretações.

## 5. Discussão de dados selecionados

Nessa seção, apresentamos alguns trechos dos dados coletados através dos questionários aplicados aos professores-graduandos que atuaram no CLDP nos últimos três anos a fim de mostrar as reflexões dos mesmos acerca da importância da sua experiência docente inicial no CLDP para sua formação como professores de língua alemã.

Uma das primeiras questões postas aos participantes do estudo foi “Por que você escolheu o Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores como lugar para suas primeiras experiências como docente de alemão?”. O CLDP não é o único espaço existente na região de Assis no qual os licenciandos de alemão podem realizar os seus estágios de regência, porém, as outras instituições oferecem poucas vagas. Analisando todas as respostas a essa pergunta, notamos que a maioria dos alunos escolhe o CLDP como lugar do estágio devido ao apoio pedagógico oferecido nas supervisões de língua alemã, ao ambiente de trabalho agradável e acolhedor e também devido à liberdade que os licenciandos têm para preparar e ministrar as aulas, como podemos ver nos excertos a seguir.

[...] [como] ex-aluna do CLDP e estudante de licenciatura, pude ter um outro olhar sobre o curso, observando o quão rico o projeto é em experiências como docente. A liberdade para montar e ministrar as aulas, faz com que a criatividade seja trabalhada dentro

do ensino de línguas e suas competências, servindo de base para futuros cargos empregatícios na área. (Q8-R6)<sup>13</sup>

[...] pelo suporte que o Programa de Extensão oferece aos professores-graduandos [...] quaisquer tipos de dúvidas, eu poderia recorrer a eles, trazer os problemas -vivenciados em sala de aula para discussão nas reuniões pedagógicas. (Q2-R6)

Um dos diferenciais do CLDP são as supervisões pedagógicas nas quais os professores-graduandos podem tirar suas dúvidas e trocar experiências. Os dados mostraram que outros espaços de estágio não oferecem praticamente nenhum apoio pedagógico (se não contarmos as conversas informais com os professores das respectivas turmas de estágio) e nas disciplinas de *Prática de Ensino*, oferecidas pelo Departamento de Educação, muitas vezes, não há espaço para discutir as experiências obtidas em sala de aula, pois as turmas são numerosas e há alunos de três habilitações de línguas estrangeiras que estudam juntos. Assim, não há tempo hábil para entrar em pormenores e achar soluções para eventuais dificuldades e preocupações por parte dos licenciandos.

Em relação às opiniões dos participantes acerca de sua experiência como professores de língua alemã no CLDP, notamos vários aspectos diferentes que tangem tanto o nível emocional quanto profissional. Vários graduandos relataram que venceram bloqueios e deixaram de ter medo ao encararem a sala de aula no CLDP, superaram a insegurança que tinham e se sentem mais preparados para enfrentar o mercado de trabalho.

Difícil. Na época não tinha muita segurança ao falar alemão, dar aula era até pior. Eu me sentia feliz por ter passado pelo processo seletivo e estar tendo a experiência de poder dar aula, mas nunca me senti preparada. Acho que o nível que tinha, e com o qual teoricamente os

---

13 A notação dos trechos aqui apresentados explica-se da seguinte maneira: Q = número do questionário retornado, R = resposta. Q8-R6 então significa que o trecho foi retirado do oitavo questionário que retornou, da resposta à pergunta número seis. Os trechos das respostas estão reproduzidos da forma que foram recebidos.



alunos do curso saem formados (algo em torno do fim do A2 e B1 – se for muito esforçado) é ridiculamente pouco para um curso que forma professores, e por isso me sentia insegura. (Q3-R7)

Foi uma boa experiência. No começo, tinha muitas inseguranças em relação à minha performance em sala de aula, porque sabia que não dominava o idioma e, por isso, pensava que não poderia ser uma boa professora. Aprendi a aceitar as minhas limitações e a oferecer aos alunos o conhecimento que eu possuía. Porém, agora vejo o quanto essa experiência me fez olhar a língua alemã de uma outra maneira e me dedicar um pouco mais para conseguir dominá-la. (Q6-R7)

Notamos aqui, concretamente no exemplo da participante do trecho Q6-R7, assim como encontramos evidências em outras respostas, que a experiência docente não somente possibilita ao aluno se desenvolver como professor de língua alemã, mas também como próprio aprendiz da língua alemã. A experiência leva à maior reflexão em geral sobre o ensino e a aprendizagem e, conseqüentemente, faz com que os graduandos repensem seus papéis como alunos de alemão.

Além disso, é interessante observar o que os participantes da pesquisa relataram sobre a produção do material didático. Quase todos tematizaram esse aspecto nas respostas acerca das experiências que tiveram como professores no CLDP.

[...] Na época em que comecei a dar aulas no CLDP, no segundo semestre de 2015, a área de alemão estava passando por modificações e uma das nossas atribuições era a construção de um currículo e a elaboração do próprio material didático. A preparação do próprio material didático foi uma atividade que se transformou num desafio. Embora receosa por ser responsável pela elaboração do material didático, a pesquisa realizada no início do curso sobre os interesses dos alunos, suas motivações para aprender alemão e sugestões de temas foram norteadoras para as escolhas das diversas atividades. (Q2-R7)

É um aprendizado constante. Em alguns momentos bastante cansativo, especialmente pelo tempo de preparo de material didático, mas ao mesmo tempo, é este trabalho que nos leva a aprender tanto, pois precisamos estudar e refletir para produzir o material que usamos nas aulas. (Q5-R7)

Apesar de ser um trabalho cansativo, a maioria dos participantes reconheceu a produção do material didático como algo valioso dentro das experiências obtidas no CLDP. Alguns dos professores do CLDP tiveram a oportunidade de participar de um curso de extensão sobre elaboração de material didático (CARVALHO, 2015), que ajudou de forma considerável na produção do material didático específico para os cursos de alemão. Para a elaboração de material didático, é preciso levar em consideração muitos fatores diferentes, como a participante do trecho Q2-R7 comenta em sua resposta: interesses e motivações dos alunos, características do grupo alvo, domínio do idioma, entre outros.

À pergunta sobre a experiência mais relevante como professor no CLDP tivemos respostas diversificadas que representam, a nosso ver, um leque de possibilidades oferecidas aos licenciandos que atuam no CLDP.

1. Perceber o desenvolvimento dos alunos no decorrer do curso;
2. Aprender estratégias de avaliação;
3. A confiança depositada em nós professores;
4. Aprender estratégias para ensino de Língua Estrangeira;
5. Ganhar confiança ao preparar aulas em alemão e na aplicação em sala de aula;
6. Elaboração do material didático (materiais e/ou livros didáticos e/ou online); e
7. Reflexão sobre o preparo e aplicação de material didático.

O CLDP é um espaço para os licenciandos aprenderem e treinarem estratégias de ensino, aprendizagem e de avaliação de língua estrangeira. Também é um lugar para aprender a elaborar material didático e refletir

sobre a sua aplicação em sala de aula. Além de proporcionar um ambiente no qual os licenciandos podem crescer como professores de alemão, também conseguem observar – especialmente se eles atuarem por mais de um semestre – o desenvolvimento dos alunos de alemão. Todos esses aspectos dão um primeiro amparo aos professores-graduandos e apesar de serem experiências iniciais, elas são a base com a qual esses professores-graduandos vão continuar sua carreira como professores de língua alemã. Para alguns participantes, essa experiência já ajuda a se sentirem mais seguros e afirmar que se sentem preparados para enfrentar o mercado de trabalho.

Perguntamos também sobre aspectos negativos nas experiências iniciais como professores de alemão no CLDP. Alguns alunos relataram que a realização das aulas em duplas pode trazer dificuldades, pois diminui a flexibilidade e pode gerar conflitos entre os professores (Q4, Q7). Também foram mencionadas dificuldades em relação ao planejamento das aulas e à produção do material didático (Q1, Q6) e que, por isso, as supervisões pedagógicas deveriam acontecer com maior frequência (Q3). Como a maioria dos professores-graduandos realmente tem a sua primeira experiência docente com língua alemã no quarto ano do curso de Letras e muitos graduandos ainda não têm uma competência linguística acima do esperado pelo nível de competência B1, as dificuldades encontradas em relação ao uso da língua alemã na sala de aula, à preparação das aulas e à produção do material didático são compreensíveis e esperadas.

## Considerações finais

Neste trabalho, visamos apresentar o Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da UNESP-Assis como um espaço de formação inicial e prática docente no qual se mesclam, de forma produtiva e criativa, a teoria e prática do ensino-aprendizagem da língua alemã. Mostramos que, no CLDP, os alunos têm um espaço que oferece muitas possibilidades de crescimento pessoal e profissional: a colaboração e a troca de experiência com colegas, a reflexão sobre os próprios papéis de professor e também de aprendiz da língua alemã, a produção de material didático, a preparação e a

realização das aulas, a luta contra os próprios limites como o uso da língua estrangeira na sala de aula, timidez e medos variados.

Em segundo lugar, queríamos mostrar como os próprios graduandos de alemão veem a sua oportunidade de atuar, aprender e aperfeiçoar-se como professores de alemão nesse espaço. Os graduandos reconhecem o CLDP como um espaço rico para a aquisição das primeiras experiências na prática docente. Em relação a sua atuação como professores, eles destacam a produção do material didático como um grande desafio, porém enriquecedor, e também o apoio pedagógico recebido nas supervisões, motivo para procurar fazer estágio no CLDP e um diferencial em relação às instituições na cidade. As supervisões proporcionam um contexto rico de troca entre os alunos e a supervisora, pois as discussões tratam exclusivamente do ensino e da aprendizagem de ALE. Vale mencionar que as aulas teóricas de Prática de Ensino do Departamento de Educação preveem uma disciplina somente para os alunos da habilitação em língua alemã. Devido a conjuntura política e financeira enfrentada pela UNESP, há anos que não há contratação de professores, fazendo com que três línguas estrangeiras sejam ministradas em uma única disciplina, de modo que há poucos momentos em que dúvidas relacionadas às línguas específicas possam ser esclarecidas nas disciplinas de Educação.

Sendo assim, podemos afirmar que o CLDP, como lugar de formação inicial de professores, faz notável diferença na formação dos licenciandos do curso de Português/Alemão e que, segundo os dados apresentados, os alunos em formação aproveitam da experiência e se sentem mais preparados para atuar no mercado de trabalho futuramente. O CLDP pode ser caracterizado como este *espaço híbrido*, ou *terceiro espaço* (ZEICHNER, 2010), justamente por possibilitar o desenvolvimento didático na formação dos professores-graduandos. É neste espaço que eles encontram o meio favorável para a aplicação das teorias discutidas no curso de Letras e, por conseguinte, associá-las com as práticas de supervisões específicas da área de alemão.

## Referências bibliográficas

- BELL, Judith. *Doing your research project*. 4. ed. Maidenhead: OUP, 2005.
- BOHUNOVSKY, Ruth. Alemão para brasileiros: projeto, produção e avaliação de um livro didático nacional. In: \_\_\_\_\_. *Ensinar alemão no Brasil: contextos e conteúdos*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 83-97.
- CARVALHO, Kelly. C. H. P. de (org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas: reflexões, análise e elaboração*. Curso de Extensão na Universidade Estadual Paulista, campus de Assis, Brasil, out/nov. 2015.
- CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Edições Asa, 2001.
- ELSTERMANN, Anna-Katharina. *Os cursos de alemão no CLDP: desafios e perspectivas*. Comunicação apresentada no III Encontro dos Centros de Língua da UNESP. São José do Rio Preto: UNESP - Ibilce, 2016.
- ENDE, Karin et al. *DLL 06: Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. München: Klett-Langenscheidt, 2013.
- FELÍCIO, Heloísa. M. d. S. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, 2014.
- FUNK, Hermann et al. *DLL 04: Aufgaben, Übungen, Interaktion*. München: Klett-Langenscheidt, 2014.
- GUTIERREZ, Kris. Developing sociocultural literacy in the third space. *Reading Research Quarterly*, v.43, n.2, p. 148-164, 2008.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U, 1986.
- RÖSLER, Dietmar; WÜRFEL, Nicola. *DLL 05: Lernmaterialien und Medien*. München: Klett-Langenscheidt, 2014.
- ROULSTON, Katryn. Open-ended questions. In: GIVEN, Lisa M. (org.). *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks: SAGE, 2008. p. 582.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.
- SCHART, Michael; LEGUTKE, Michael. *DLL 01: Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung*. München: Klett-Langenscheidt, 2012.
- SIQUEIRA, Damantha B. *Elaboração de material didático para o ensino de alemão no Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores*. Comunicação apresentada no III Encontro dos Centros de Ensino de Línguas da UNESP. São José do Rio Preto: UNESP - Ibilce, 2016.
- ZEICHNER, Kenneth. Rethinking the Connections between Campus Courses and Field Experiences in College and University-based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, v. 61, n. 1-2, p.89-99, 2010.

## Anexo

### **Questionário para a pesquisa: *O Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da UNESP Assis como lugar de formação docente de língua alemã***

1. Você já teve contato com a língua alemã antes da faculdade?

( ) sim ( ) não

2. Você é/foi da grade nova ou antiga do curso de Letras da UNESP FCL Assis?

( ) nova ( ) antiga

3. Você participou de algum curso sobre a língua alemã durante a faculdade a não ser o próprio curso de alemão de Letras? (Intensivo do Goethe Institut, minicursos, participação em eventos da área?) Se sim, quais?

( ) Sim, participei de \_\_\_\_\_

( ) Não.

4. Você fez intercâmbio para um país de língua alemã durante a faculdade?

( ) Sim ( ) Não

*Se sim...*

5. Qual o impacto que o intercâmbio trouxe para a sua competência didática?

6. Por que você escolheu o Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores como lugar para suas primeiras experiências como docente de alemão?

7. Como você descreveria a sua experiência como professor-graduando de língua alemã no CLDP?

8. De qual forma essa experiência foi ou é importante para o seu desenvolvimento didático?

9. Qual o ponto mais relevante que a experiência como professor-graduando no CLDP lhe proporcionou? (Cite apenas um).

10. Quais foram/são os pontos negativos encontrados durante a sua experiência no CLDP como professor-graduando?

11. Descreva como você se sente para planejar uma aula de alemão hoje e como você se sentia no início da sua “carreira” como professor de alemão.
  
12. Como você descreveria a experiência da orientação pedagógica direcionada para a língua alemã que foi realizada no CLDP (tanto a supervisão específica para a língua alemã quanto os encontros gerais do CLDP) e o que te proporcionou como professor-graduando?
  
13. Compare essa experiência com aquela recebida nas disciplinas direcionadas à área de línguas estrangeiras e de educação da grade curricular.
  
14. Você gostaria de continuar na carreira de professor de alemão? Justifique sua resposta.





# O Projeto Aulas de Línguas em Espaços Públicos: formação de professores, extensão e pesquisa

*Mergenfel A. Vaz Ferreira*

## 1. Introdução

O Projeto PALEP (Projeto Aulas de Línguas em Espaços Públicos), intitulado oficialmente como “Construção de uma prática de formação de docentes de língua estrangeira democrática e alternativa em escolas públicas do Rio de Janeiro”, teve início em 2012 com a proposta principal de buscar a consolidação da formação do graduando de Letras Português-Alemão da Universidade Federal do Rio de Janeiro, através da oferta de cursos de alemão como língua adicional em espaços públicos no Estado do Rio de Janeiro.

Trata-se de um projeto de extensão que, além da formação de professores e oferta de cursos de alemão, também tem o objetivo fundamental de fomentar a pesquisa sobre políticas linguísticas, educação pública, ensino de línguas, cultura, materiais de ensino, entre outros temas. Para isso, desenvolve e organiza atividades como debates, colóquios e minicursos, contando com a participação de professores e estudantes da própria universidade, além de convidados de outras instituições.

Uma importante marca dos cursos oferecidos no âmbito do Projeto é a grande heterogeneidade de seus aprendizes (em termos de faixa etária, conhecimentos linguísticos da língua materna e, eventualmente, de outras línguas, além de variadas experiências culturais). Dessa forma, pode-se destacar que esses cursos têm como base, em sua concepção, a consideração e valorização dos diferentes saberes que circulam nas salas de aulas, o que influencia nas discussões teóricas e leituras realizadas pelo grupo, nas esco-

lhas metodológicas, na elaboração de materiais e no desenvolvimento de atividades de ensino.

Considerando como premissas norteadoras de nossas ações a tríade ensino, pesquisa e extensão, o lugar da universidade como produtora de conhecimento e o paradigma do professor-pesquisador (NÓVOA, 2011), buscaremos neste artigo apresentar os principais pressupostos, desafios e conquistas do Projeto PALEP ao longo dos seus cinco anos de existência.

## 2. O Projeto PALEP e o foco na formação inicial de professores

O projeto de extensão PALEP surgiu da necessidade premente de abertura de espaços para uma prática pedagógica que envolvesse em primeira instância a discussão e o tratamento de questões de cunho político, cultural, pedagógico e metodológico, que circundam os processos de ensinar e aprender línguas.

Em se tratando do ensino de Alemão como Língua Estrangeira ou Alemão como Língua Adicional<sup>1</sup>, é importante ressaltar, inclusive, a considerável escassez de sua oferta e presença em espaços públicos de ensino, mais especificamente na escola básica pública, de ensino fundamental e médio, no Estado do Rio de Janeiro. Este fato une e nivela em termos de importância os três grandes objetivos do Projeto: a complementação da formação dos licenciandos em Letras Português-Alemão, o espaço para a pesquisa na área de ensino de línguas e a oferta de ensino de um idioma, até o presente momento, inteiramente escasso da esfera pública de ensino em nosso Estado.

---

1 Nas pesquisas e estudos, nos quais o Projeto PALEP está vinculado, tem-se priorizado o termo *língua adicional* em lugar de *língua estrangeira*. As razões para tal estão ligadas principalmente ao caráter de acréscimo implicado no termo, tendo em vista que outras línguas já podem fazer parte do repertório do aprendiz ou de seu aprendizado. No entanto, entendemos que grande parte da literatura sobre o tema, assim como a denominação de nossa área de atuação, se dão através do termo *língua estrangeira*, por isso a concomitância das duas formas no presente artigo.

Em síntese, o objetivo primário do Projeto é, portanto, promover uma formação pedagógica do estudante que esteja forjada em sua interação com faixas da população, em grande medida, social e culturalmente pouco atendidas. Do mesmo modo, podemos acrescentar que essa interação tem o propósito de favorecer o desenvolvimento nos graduandos de uma consciência pedagógica inclusiva, democrática e cidadã. Para que esses objetivos sejam alcançados, o Projeto lança mão de diferentes ações coordenadas e processuais, como a realização de eventos acadêmicos sob forma de minicursos e palestras ministradas por professores convidados e a formação de grupos de trabalho para a elaboração e desenvolvimento de materiais próprios de ensino.

Os cinco anos de implementação e desenvolvimento do Projeto também evidenciaram sua importância como um valioso espaço para pesquisas que promovam a discussão sobre a complexificação dos processos de aprender e ensinar línguas adicionais, assim como a discussão sobre a ressignificação do próprio conceito de aula e dos papéis de professores e alunos no processo de construção da aprendizagem. Dessa forma, é importante valorizar a dimensão pesquisadora, reflexiva e crítica na formação desses professores, que podem experimentar a superação do tratamento fragmentado ou isolado entre teoria e prática, que, muitas vezes, ainda encontramos no contexto acadêmico.

Sobre a superação da dicotomia entre teoria e prática, Lüdke (2001) afirma que o movimento prático-reflexivo na formação do professor pesquisador surge

[...] em oposição às concepções dominantes de ‘racionalidade técnica’, em que as práticas profissionais se produzem num contexto de divisão social do trabalho entre concepção e execução, ou seja, entre teoria e prática (LÜDKE, 2001, p. 28).

Assim, uma articulação bem planejada e sistemática entre teoria e prática na formação inicial de professores manifesta o reconhecimento de que “os saberes da experiência e da reflexão crítica” (ANDRÉ, 2001, p. 57)

são fundamentais para o aprimoramento e melhor compreensão dos processos de ensinar e aprender. Nesse sentido, o professor desempenha um papel ativo na construção de seu próprio crescimento profissional.

Integrando essa dimensão crítica e reflexiva na formação inicial de professores, são organizados encontros semanais para discussões e trocas entre os participantes do Projeto. Essas discussões envolvem questões que emergem de situações do cotidiano das salas de aula. Sobre esse espaço de reflexão coletiva na formação do professor, destacamos a seguinte argumentação de Nóvoa (2011, p.1):

[...] tem que se criar um conjunto de condições, um conjunto de regras, um conjunto de lógicas de trabalho e, em particular, e eu insisto neste ponto, criar lógicas de trabalho coletivos dentro das escolas, a partir das quais – através da reflexão, através da troca de experiências, através da partilha – seja possível dar origem a uma atitude reflexiva da parte dos professores. Eu disse e julgo que vale a pena insistir nesse ponto.

A experiência é muito importante, mas a experiência de cada um só se transforma em conhecimento através desta análise sistemática das práticas. Uma análise que é análise individual, mas que é também coletiva, ou seja, feita com os colegas, nas escolas e em situações de formação.

Compartilhamos, portanto, com o autor a ideia de que o espaço coletivo para reflexão precisa ser cultivado e incentivado na formação, entendendo também a pesquisa e sua divulgação, principalmente através de eventos acadêmicos, como parte dessa troca para a construção de novos saberes.

### 3. Extensão universitária: saberes em interação

A extensão universitária passou a ser considerada uma ação acadêmica indissociável do ensino e da pesquisa, no Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988, que no artigo 207 dispõe: “As universidades [...] obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2016). No entanto, apesar dos quase trinta anos dessa resolu-

ção, pode-se dizer que sua compreensão e o modo como de fato opera nas diferentes universidades, muitas vezes, está bastante distante do que dita a lei. De acordo com Mazzilli (2011), a década subsequente à resolução de 1988, marcada por um forte pensamento neoliberal, teve grande impacto nos modos de realização (ou não realização) da extensão nas universidades:

Embora incorporada esta proposta à lei maior do país, a década seguinte, marcada pela visão neoliberal que, no Brasil, já vinha sendo imposta pelos organismos internacionais, fez recuar essa perspectiva na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que reconheceu diferentes tipos de educação superior ao permitir a criação de novas figuras jurídicas de instituições de ensino superior, os Centros Universitários e os Institutos Superiores de Educação que, tal como os institutos e faculdades isoladas, podem prescindir da pesquisa e da extensão, valendo-se apenas do ensino para exercer sua função educativa. (MAZZILLI, 2011, p. 206)

Essa prerrogativa respaldou na prática, segundo a autora (idem, p. 217), a coexistência de dois modelos de ensino superior no Brasil:

[...] as IES neonapoleônicas, destinadas à formação técnico-profissional dos estudantes, nas quais predominam critérios como não exigência de pesquisa e extensão, corpo docente majoritariamente sem qualificação para a produção de conhecimento, com dedicação exclusiva às atividades de ensino, alocados em unidades isoladas, entre outros. E as IES neo-humboldtianas, voltadas à formação de profissionais pesquisadores, nas quais predominam critérios e indicadores como existência de produção científica, com programas de pós-graduação *stricto sensu* consolidados, docentes em regime de tempo integral e qualificados para a produção científica, estrutura acadêmica integrada em torno de projetos, entre outros. (MAZZILLI, 2011, p. 217)

De todo modo, a autora observa a predominância de um modelo organizacional e estrutural nas universidades brasileiras que ajudaria a explicar a dificuldade na concretização da união, de fato, entre ensino, pesquisa e extensão. Para a autora, esse problema só pode ser superado a partir do tratamento da extensão como uma tarefa institucional, para além de

esforços individualizados de departamentos, setores e professores. Em suas palavras, essa é uma tarefa

[...] que demanda uma estrutura organizativa voltada para a superação da fragmentação que marca o modelo usualmente adotado pelas instituições educacionais, materializado na divisão social do trabalho entre os que decidem e os que executam, originário do modelo empresarial burocrático e tecnicista. (MAZZILLI, 2011, p. 218)

Nesse sentido, medidas institucionais discutidas e materializadas, principalmente, sob forma de documentos e resoluções, como os relatórios de fóruns de encontros do FORPROEX (Fórum de Pró-Reitores de Extensão)<sup>2</sup>, a Avaliação Nacional de Extensão (FORPROEX, 2001a) e o Plano Nacional de Extensão (FORPROEX, 2001) vêm contribuindo para que o enlaçamento ensino, pesquisa e extensão aconteça de forma concreta na educação superior.

O último documento citado, o Plano Nacional de Extensão, preconiza em seu texto, um entendimento de extensão que prioriza seu papel fundamental no processo educativo, fortalecendo a participação da sociedade e de seus integrantes como sujeitos e não meros espectadores ou receptores de saberes (FORPROEX, 2001, p. 2). Segundo o documento, esse entendimento ultrapassaria uma visão tradicional de extensão que a conceberia como: (1) um espaço de disseminação de conhecimentos, através, por exemplo de cursos, seminários e afins; (2) de prestação de serviços, com a oferta de assistências e assessorias, por exemplo; e (3) extensão como difusão cultural, através da realização de eventos ou produtos artísticos e culturais. O documento propõe a superação dessa visão de extensão, uma vez que ressalta a relação entre universidade e sociedade como “o oxigênio fundamental e indispensável à vida acadêmica” (FORPROEX, 2001, p. 2).

---

2 O primeiro FORPROEX aconteceu em 1987 e vem, desde então, acontecendo regularmente duas vezes ao ano. O último – 42º FORPROEX – aconteceu em Florianópolis, em novembro de 2017.

Os principais pressupostos da extensão estão ligados, portanto, às ideias de interação e troca entre os saberes sistematizados, acadêmico e popular, sendo as consequências esperadas “a democratização do conhecimento, a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade e uma produção resultante do confronto com a realidade” (FORPROEX, 2001, p. 3).

Dessa forma, o Projeto PALEP coaduna-se a esses pressupostos, sendo suas práticas norteadas pela interação e diálogo entre a universidade e a comunidade. É nesse encontro e através dessa interação que surgem reais necessidades de aprofundamento teórico, além da necessidade concreta do desenvolvimento de pesquisas. Por isso mesmo os cursos de alemão como língua adicional do Projeto representam um espaço em que novas necessidades e possibilidades metodológicas também vêm a surgir.

Nesse sentido, as pesquisas realizadas no âmbito do Projeto buscam desenvolver uma melhor compreensão sobre aspectos os mais diversos que envolvem a sala de aula de língua. Como exemplos, podem ser citadas as seguintes temáticas pesquisadas: evasão escolar relacionada a aspectos como motivação e perspectivas; identidade e estranhamento (tema advindo, principalmente, de aspectos interculturais abordados em sala de aula); diferenciação interna (*Binnendifferenzierung*) e contexto multinível de ensino (a partir de experiências realizadas no Projeto com a organização de turmas mistas – com alunos iniciantes e “continuantes”); multiletramentos e pedagogia de projetos (com foco no trabalho com temas transversais e interdisciplinares).

Em sua pesquisa *A contribuição da extensão na formação do estudante universitário*, Silva (2011, p. 12) reforça as premissas revisitadas neste artigo, ao enfatizar como objetivo fundamental dos projetos de extensão o de socializar o conhecimento produzido nas universidades com a comunidade interna e externa, criando espaços de aprendizagem para todos os envolvidos nessas interações. Assim, podemos afirmar que os projetos de extensão voltados para a formação de professores de Alemão como Lín-

gua Estrangeira ou Adicional<sup>3</sup> atuam como parte primordial no processo de formação desses estudantes, através da criação de novos espaços para a prática docente, com especial atenção para as discussões que subjazem a essas práticas, como as que envolvem políticas linguísticas, públicas e educacionais, cidadania, além de todas as questões relativas aos processos de aprender e ensinar línguas.

#### 4. Panorama PALEP: principais desafios e perspectivas

Ao final de cada vigência, os estudantes de graduação participantes do Projeto devem redigir um relatório final, destacando a importância desta participação para sua formação acadêmica e cidadã e os principais desafios e dificuldades encontrados. Para este artigo foi organizado um corpus formado por doze relatórios entregues por bolsistas, compreendendo um período de cinco anos (2013-2017). Para a distinção dos depoimentos dos estudantes usaremos a sigla “RB” referindo-se a “relatório de bolsista” e as numerações de 1 a 12 aos relatórios que fazem parte deste corpus. Assim, alguns comentários e observações destacados pelos alunos vêm sendo, ao longo de todo esse período, essenciais para que problemas possam ser identificados e enfrentados. Para o presente artigo, estes relatórios também contribuem com depoimentos e informações que nos auxiliam a avaliar nossas principais conquistas alcançadas. Nos tópicos que seguem, passaremos a elencar alguns dos desafios que se colocaram ao Projeto, assim como algumas estratégias utilizadas para enfrentá-los, e, além disso, importantes conquistas e perspectivas futuras.

##### 4.1 Desafios e perspectivas

Muitos são os desafios que se apresentam no tocante ao desenvolvimento e à implementação de um projeto de extensão como o PALEP, que

---

3 Como exemplo podem ser citados os projetos OLEE – Oficina de Línguas Estrangeiras nas Escolas, desenvolvido na UERJ – e *Für Immer Deutsch*, projeto de extensão desenvolvido na UFF também voltado para o ensino de alemão em escolas públicas.



envolve diferentes atividades, entre elas a mais importante: o planejamento e oferta de cursos de alemão. Alguns desses desafios estão relacionados a questões de ordem estrutural como o número de bolsas de extensão destinadas ao Projeto – sempre em número inferior ao de participantes, o que muitas vezes, inviabiliza a própria participação de alguns estudantes. O fomento através de bolsas é indispensável para o PALEP, uma vez que a implementação dos cursos em escolas envolve o deslocamento dos estudantes, o que gera custos que precisam ser considerados. Outro desafio com o qual precisamos contar é a falta de recursos para a aquisição de materiais (livros, cópias, material de papelaria, etc.).

No entanto, é fundamental destacar que o reconhecimento da solidez e importância do PALEP possibilitou, a despeito do contingenciamento que envolve a esfera pública de ensino,<sup>4</sup> sua recomendação acadêmica a cada nova submissão aos órgãos avaliadores internos e externos à universidade. Assim, desde seu primeiro ano de vigência, o Projeto vem sendo contemplado com bolsas de extensão, o que significa uma média de um terço de bolsistas de extensão, considerando-se o número total de participantes. Por outro lado, isso também significa que a maior parte dos estudantes envolvidos nas ações do Projeto atuam como voluntários. Contudo, é imprescindível ressaltar que desde 2015 o PALEP vem recebendo o apoio do Goethe Institut, por meio de bolsas de aperfeiçoamento linguístico e programas de *Hospitation*<sup>5</sup> para os estudantes, além do fornecimento de livros didáticos para os alunos participantes do Projeto.

Um desafio recorrentemente citado nos relatórios apresentados pelos bolsistas e colocado como uma das maiores dificuldades enfrentadas é a evasão de alunos dos cursos, como podemos constatar exemplarmente nas seguintes colocações de dois estudantes:

---

4 Foi promulgada em 15/12/2016 a Emenda Constitucional 95, que limita por 20 anos os gastos públicos, o que determina, na prática, uma drástica diminuição de investimento em áreas como saúde e educação, segundo especialistas (ALESSI, 2016).

5 O termo alemão *Hospitation* refere-se a um programa de estágio de observação, em geral, não remunerado.

RB1: A maior dificuldade que o projeto enfrenta, de forma geral, é a evasão dos alunos.

RB2: Um grande problema enfrentado foi a considerável evasão no número de alunos ao longo do ano [...].

Tal fato suscitou o desenvolvimento da pesquisa intitulada *Evasão no nível básico: por que se dá e como evitá-la?* (SILVA, 2014), sendo ainda, foco principal da comunicação *Projeto Aula de Línguas em Espaços Públicos (PALEP): refletindo entraves práticos e metodológicos* (FERREIRA, 2015), cuja temática principal incide na evasão e sua interlocução com aspectos como baixa motivação intrínseca e pouca atratividade da escola (em contexto de ensino médio), com base, principalmente, nos estudos de Neri (2009) e Krawczyk (2013) sobre os fatores que levam à evasão escolar de alunos e alunas brasileiras do ensino médio.

Uma outra questão que frequentemente nos é colocada em congressos de extensão, fóruns de pesquisa e formação de professores sobre os cursos de alemão como língua adicional do PALEP, diz respeito ao interesse e participação dos alunos das escolas nos mesmos, sendo sempre ressaltados aspectos como a “dificuldade” ou “estranheza” do idioma alemão (reforçados muitas vezes por estereótipos). De fato, este é mais um de nossos desafios, estimulando discussões sobre como despertar o interesse dos alunos e desenvolver a motivação para o curso de alemão, o que envolve desde o momento de divulgação da presença do PALEP nas escolas, até o modo como os materiais de ensino são selecionados e elaborados para os grupos.

A divulgação dos cursos de alemão nas escolas é realizada através de entradas dos participantes (bolsistas de extensão ou voluntários) nas salas de aulas para breve exposição sobre o curso aos alunos, através da realização de palestras inaugurais no auditório da escola, montagem de estandes de alemão (com folhetos informativos e fotos do Projeto) no pátio ou corredor principal da escola, além de outros recursos. Assim, faz parte de nossas discussões o desenvolvimento de estratégias que promovam elos de ligação entre as línguas/culturas do universo alemão e brasileiro, como termos em comum no vocabulário das duas línguas; personalidades de destaque que representem interlocuções entre Brasil e Alemanha, como o autor Stefan

Zweig, além de aspectos ligados à arte, como música, teatro, cinema, entre outros. O trabalho nessa perspectiva representa um importante desafio, pois requer muita pesquisa, embasamento, e também bastante criatividade.

No que tange a um ensino de línguas que coloca em destaque aspectos interdisciplinares e interculturais, os documentos produzidos por pesquisadores, professores e estudantes, durante o I e II Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras (respectivamente, 1996 e 2000), ressaltam que “a aprendizagem de línguas faz parte da formação integral do aluno”<sup>6</sup>. Essa colocação apresenta-se como um desafio ao Projeto PALEP, que a tem como uma de suas principais premissas. Dessa forma, fazem parte da ementa<sup>7</sup> do curso de alemão: (1) o conteúdo de cada unidade; (2) os objetivos de aprendizagem; (3) os aspectos léxico-gramaticais a serem trabalhados; (4) os recursos linguísticos mobilizados para o cumprimento de tarefas, e o item (5) “para saber mais”. Nesse último tópico, encontram-se temas que devem ser integrados às aulas e aos conteúdos linguísticos. Boa parte dos temas elencados emergiram de discussões realizadas pela equipe do Projeto, a partir principalmente da leitura de formulários de interesse preenchido pelos alunos ao ingressarem nos cursos. Os principais são: personalidades importantes do universo da cultura de língua alemã - interlocuções com o Brasil (ex. Stefan Zweig); literatura; aspectos geográficos; música; tecnologia e ciências; cinema; esportes; entre outros. No âmbito desses temas estão sendo desenvolvidos pequenos projetos para a sala de aula. O objetivo principal é que esses projetos tenham uma perspectiva interdisciplinar e apresentem como foco, sempre que possível, pontos de interlocução entre as culturas alemãs e brasileiras (marca-

---

6 A Carta de Florianópolis foi redigida ao final do 1º Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas - I ENPLE, evento promovido pela ALAB em novembro de 1996. A Carta de Pelotas é tida como um documento histórico, elaborado como resultado do 2º Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas - I ENPLE, realizado em setembro de 2000, em Pelotas. Os dois documentos podem ser consultados no sítio eletrônico HELB- História do Ensino de Línguas no Brasil, em <<http://www.helb.org.br>>

7 A ementa dos cursos de alemão do Projeto PALEP faz parte do Projeto Político Pedagógico (documento não publicado) elaborado em seu primeiro ano de vigência, sendo revisto e atualizado a cada ano pela equipe.

damente no plural para reforçar a pluralidade dessas culturas). Um exemplo de projeto que considera essa perspectiva é o que versa sobre “Contos de Fada Alemães”, uma vez que aproxima tematicamente os alunos e pode suscitar aspectos socioculturais e geográficos da Alemanha, perpassando diferentes períodos históricos e cidades como Bremen (Os Músicos de Bremen), Hameln (O Flautista de Hamelin), ou a cidade mineradora de Lohram Main, região em que presumidamente estariam localizadas as minas em que trabalhavam os anões do conto Branca de Neve. Também no que diz respeito ao estabelecimento de elos entre os contextos brasileiros e alemães foi pensado o projeto de música “Você sabia?”, com o intuito de revisitar e recontextualizar, dentro de um espectro cultural definido, composições e melodias do universo de língua alemã que são familiares aos alunos. É assim que a quase onomatopeia “tã tã tã tänn”, inspirada na 5ª Sinfonia de Beethoven, pode ter ampliada sua carga significativa, através de um trabalho que recontextualize a composição, materializando e tematizando a figura do grande compositor alemão. Da mesma forma a melodia de *Für Elise*, do mesmo compositor, muito conhecida ao ser utilizada como o modo de espera de serviços telefônicos, ou ainda a melodia do famoso “Baile dos Passarinhos” (*Ententanz*), conhecida certamente por todos os alunos e que foi composta pelo suíço-alemão, Werner Thomas.

Subjaz, portanto, às ideias desenvolvidas no Projeto o pressuposto de que o conhecimento de um novo idioma contribui, para além da própria aprendizagem do idioma, para a ampliação do conhecimento sobre os fenômenos linguístico-culturais do idioma materno e para a ampliação de conhecimentos em outras áreas do saber como história, geografia, artes, entre outras.

Tendo por base essas premissas, o PALEP, em parceria com colegas da Universidade Federal Fluminense e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, universidades também envolvidas com projetos de ensino de alemão em escolas públicas no Rio de Janeiro, organizou no segundo semestre de 2017, um evento que integrou o II Colóquio do PALEP e o II Encontro de Estudantes de Alemão de Escolas Públicas do Rio de Janeiro. O evento levou cerca de 160 participantes, grupo em sua maioria formado por alunos de Ensino Médio do Estado do Rio de Janeiro, à Cidade Imperial,

Petrópolis, marcada fortemente pela colonização alemã. Os principais objetivos elencados na proposta do evento foram: (1) promover a integração e o intercâmbio entre os estudantes de Letras Português-Alemão das universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro (UFRJ, UFF e UERJ), (2) promover o debate sobre aspectos que envolvem os processos de aprender e ensinar línguas estrangeiras ou adicionais na escola pública, assim como o debate sobre políticas públicas de ensino dessas línguas; (3) ampliar a interação entre a universidade e a escola de educação básica, fortalecendo as parcerias estabelecidas; (4) fomentar a inserção e integração de aspectos culturais aos conteúdos linguísticos nas aulas de Alemão como Língua Adicional. Assim, a programação contou com conferências, oficinas que apresentaram um panorama da música e cultura alemãs, apresentações culturais (leituras dramatizadas de Brecht e apresentação de dança folclórica alemã) e visitas culturais à Casa do Colono Alemão e ao Museu Imperial.

A promoção de um aprendizado que envolve aspectos interculturais e interdisciplinares, ultrapassando um trabalho pautado apenas por aspectos linguísticos, tem se mostrado como uma perspectiva que contribui fortemente para a motivação dos alunos e para o crescimento de seu interesse pelo idioma e pelas aulas.

## 4.2 Impacto na formação dos graduandos

Como mencionado no início da seção 4, uma das atividades previstas nos projetos de extensão é a elaboração do relatório final pelos bolsistas que neles atuam.

Uma breve análise dos relatórios de doze bolsistas que atuaram ao longo destes cinco anos do PALEP, permite-nos elencar algumas considerações relevantes à nossa reflexão envolvendo a extensão e a pesquisa na formação inicial de professores. Em relação à importância do Projeto para sua formação, grande parte dos relatórios destaca a oportunidade da experiência e da prática. Esse aspecto aparece, de forma mais ou menos marcada, em praticamente todos os relatórios:

RB5: É importante participar de um projeto como o PALEP porque saímos da academia e do contato somente com o saber teórico e podemos ver o processo acontecendo na prática.

RB8: O projeto me ajuda grandemente no que diz respeito à aquisição de experiência em sala de aula.

Outro aspecto bastante citado e enfatizado em muitos relatórios é, além da possibilidade da experiência, a importância dos diferentes contextos abarcados pelo Projeto:

RB4: [...] levar o ensino de alemão para fora dos muros da universidade e de espaços extremamente restritos de ensino da língua, dada a alta média de preço dos cursos de alemão oferecidos na cidade, teve um peso ímpar em relação à minha própria maneira de atuar em sala de aula.

RB2: [...] experiência em escola pública, me mostrando a realidade do meu campo de trabalho depois que me formar na graduação.

RB7: [...] atuamos em espaços muito distintos, onde temos contato não só com os alunos do Ensino Médio, mas também com moradores do entorno da Biblioteca Parque. Por isso a extensão me proporcionou uma maior interação com públicos diferentes daqueles costumeiros ao nosso cotidiano dentro da universidade.

Também foi constante nos relatórios a menção à importância do foco em novas perspectivas de abordagem em ensino de línguas e a leitura e debate sobre diferentes teorias e conceitos.

RB1: A partir dos encontros semanais o bolsista reflete sobre o seu papel de professor e a partir de discussões teóricas aprende e adequa sua prática ao contexto de ensino no qual está inserido. Concluiu-se então que o participante finaliza sua licenciatura bem mais preparado para exercer sua profissão e contribuir de forma significativa na formação de outros cidadãos.

Outro fator mencionado e que cabe destacar aqui é o papel de destaque que a pesquisa ocupa no Projeto. Nesse sentido, nas palavras de um dos bolsistas:

RB4: Além disso, nossas salas se transformam em verdadeiros laboratórios (sempre com o consentimento dos alunos), a partir dos quais podemos realizar pesquisas a fim de melhorarmos nossa prática, além de poder ouvi-los e através de suas opiniões e sugestões sempre buscar novas alternativas e possibilidades de ações.

Outros variados aspectos foram citados pelos estudantes. De todo modo, gostaríamos ainda de ressaltar em seus depoimentos a menção à promoção da conscientização e reflexão sobre seu próprio processo de formação e questões como esfera pública de ensino e cidadania. Esse aspecto pode ser exemplificado pela seguinte passagem de um dos relatórios:

RB11: Como estudante da licenciatura em língua alemã percebo que as oportunidades no ensino/aprendizado dessa língua se tornam muito restritas, não somente a determinadas instituições, como também a determinado público. Oferecer um curso gratuito para estudantes da rede pública e vê-los motivados a aprender, renova minhas expectativas e objetivos como professor. Mais do que nunca tenho a consciência do quão importante é o ensino público gratuito de qualidade, bem como o investimento em projetos que buscam motivar os alunos e conectá-los a diferentes culturas, realidades e oportunidades que estariam restritas a um certo grupo elitizado.

## 5. Considerações finais

Retomando os objetivos do Projeto PALEP, primordialmente a complementação da formação de professores de alemão e a oferta de cursos deste idioma em escolas e espaços públicos (como bibliotecas) no Estado do Rio de Janeiro, podemos afirmar, por meio da experiência acumulada e dos depoimentos de seus participantes, que tais objetivos vêm sendo alcançados de forma muito bem sucedida. Sem dúvida, a experiência do Projeto PALEP que se acumula em decorrência das práticas em sala de

aula, das leituras e discussões realizadas nas reuniões semanais entre os coordenadores e docentes em formação inicial e, sobretudo, dos desafios que advêm do fazer pedagógico vivenciado no dia a dia, é a força motriz que nos impulsiona e vai direcionando os caminhos que estamos percorrendo.

Todos os aspectos envolvidos nessa empreitada, considerando-se principalmente o público-alvo dos cursos de alemão ofertados no âmbito do Projeto e os estudos de novas abordagens e metodologias de ensino que os embasam, definitivamente marcam os seus contornos e características. Por isso mesmo, os pressupostos que vêm embasando as ações tomadas em sala de aula, implicam numa profunda reflexão e aprofundada discussão sobre os diferentes paradigmas que envolvem os processos de ensinar e aprender línguas adicionais/estrangeiras. Nesse sentido, consideramos como crucial a valorização do Projeto como espaço para pesquisa e desenvolvimento de novos olhares sobre um tema tão amplamente debatido como o ensino de línguas. É também fundamental que não percamos de vista as particularidades de nosso contexto que envolve tanto o ensinar, quanto o aprender a ensinar, além de todo o entendimento sobre questões que abrangem o desenvolvimento de materiais de ensino que fomentem uma formação cidadã e crítica com vistas à apropriação por parte dos aprendizes não apenas de conhecimentos linguísticos da nova língua cursada, mas também de conhecimentos que englobem aspectos da literatura, teatro, música, artes e outras áreas de saber.

Como encaminhamentos de nossas atividades, voltamos nosso foco para três eixos de ações, distribuídos e concentrados em três grupos de trabalhos, em que estão divididos os participantes do Projeto, são eles: (1) grupo de discussão sobre a ementa e programa do curso de alemão com especial atenção à incorporação de conteúdos culturais, especialmente, teatro, música e literatura, de forma transversal aos conteúdos linguísticos; (2) grupo responsável pela organização de uma apostila com as atividades e tarefas realizadas no curso; (3) grupo voltado para a pesquisa e aprofundamento de temas ligados principalmente a novas metodologias de ensino de línguas, com o objetivo de avançarmos na elaboração de atividades práticas.



Esperamos, por meio de encontros (como o evento ocorrido em Petrópolis), publicações e de nossa participação em eventos acadêmicos, contribuir com nossa experiência para novos ou outros projetos que também tenham em seu horizonte de expectativa uma educação democratizante e inclusiva, buscando principalmente dialogar e fazer diferença na realidade de diferentes faixas de nossa população.

## Referências bibliográficas

ALESSI, Gil. Entenda o que é a PEC 241 (ou 55) e como ela pode afetar sua vida. *EL PAIS*, São Paulo, 13.12.2016. Disponível em <[https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/10/politica/1476125574\\_221053.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/10/politica/1476125574_221053.html)> (Acesso em: 14.11.2017).

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: \_\_\_\_\_. (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf)> (Acesso em: 25.01.2018).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. *Extensão Universitária: Organização e sistematização*. Universidade Federal de Minas Gerais – PROEX. COOPMED Editora, 2007. Disponível em <<https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Organizacao-e-Sistematizacao.pdf>> (Acesso em: 02.10.2017).

FERREIRA, Mergenfel. Projeto Aula de Línguas em Espaços Públicos (PALEP): refletindo entraves práticos e metodológicos. In: Colóquio Interdisciplinar do LIEDH: Crise social brasileira e suas representações acadêmicas. Reflexões interdisciplinares sobre práticas teóricas e docentes no mundo da cultura em perspectiva de engajamento e resistência, 2., *Anais...* Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, junho de 2015.

FORPROEX - FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. *Plano Nacional de Extensão Universitária*. Ilhéus: Editus, 2001. (Coleção Extensão Universitária, v.1).

\_\_\_\_\_. *Avaliação Nacional da Extensão Universitária*. Brasília: MEC/SESu; Paraná: UFPR; Ilhéus, BA: UESC, 2001a. (Coleção Extensão Universitária, v.3).

KRAWCZYK, Nora. Políticas para o ensino médio e seu potencial inclusivo. Conferência proferida na 36ª Reunião Nacional da ANPEd, *Anais...* Goiânia-GO, 29 de setembro a 02 de outubro de 2013.

LÜDKE, Menga. (coord.). *O professor e a pesquisa*. São Paulo: Papirus, 2001.

MAZZILLI, Sueli. Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v.27, n.2, p. 205-221, maio/ago. 2011.

NERI, Marcelo Cortês (coord.). *O tempo e de permanência na escola e as motivações dos sem-escola*. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009.

NÓVOA, António. *O professor pesquisador e reflexivo*. Entrevista concedida à TV Escola. 13 de setembro de 2011. Disponível em <<https://tvescola.mec.gov.br/tve/salto-acervo/interview?idInterview=8283>> (Acesso em: 14.11.2017).

SILVA, Aurélio Rodrigues da. *A contribuição da extensão na formação do estudante universitário*. 2011. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2011.

SILVA, Karim Cristina Palheiro da. *Evasão no nível básico: por que se dá e como evitá-la?* XVIII Semana Interdisciplinar de Estudos Anglo-Germânicos. Globalização: novas perspectivas no ensino e na pesquisa de línguas e literaturas. Caderno de resumos. Rio de Janeiro, UFRJ, 2014.

## Sobre os autores

**Anna-Katharina Elstermann** é professora de língua alemã no Departamento de Letras Modernas da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Assis, onde desenvolve diversos projetos de pesquisa e extensão sobre o ensino-aprendizagem de alemão. Possui doutorado em Linguística Aplicada pela Ruhr-Universität Bochum, Alemanha.

**Damantha Barbarella Siqueira** é formada em Letras-Português/Alemão pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Assis. Atualmente, trabalha como professora de alemão no Colégio Cruzeiro no Rio de Janeiro.

**Dörthe Uphoff** é professora de língua alemã 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 estrangeira. Possui doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas e realizou pesquisa de pós-doutoramento na Universidade de Augsburg, Alemanha.

**Elaine Rodrigues Reis Lobato** possui bacharelado e licenciatura em Letras (Português e Alemão) pela Universidade de São Paulo (USP). Durante a graduação, participou de pesquisas de iniciação científica na área de alemão como língua estrangeira (ALE) e, em 2017, concluiu o mestrado na USP nessa mesma área de pesquisa. Atualmente, trabalha como professora e coordenadora de língua alemã em uma escola de idiomas na grande São Paulo.

**Elaine Cristina Roschel Nunes** atua como professora de língua alemã no Colégio Catarinense, vinculado à iniciativa PASCH (Escolas uma parceria para o futuro). Frequentou a formação pedagógica de docentes do Instituto Goethe (*Deutschlehrerausbildung*) e da Universidade Federal do Paraná e possui mestrado em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente, é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Alemã da Universidade de São Paulo (USP).

**Fabiana Reis de Araújo** é bacharel em Comunicação (habilitação em Publicidade e Propaganda) e pós-graduada em Novas Tecnologias em Comunicação pelo Centro Universitário de Belo Horizonte, além de bacharel e licenciada em Letras (habilitação em Português e Alemão) pela Universidade de São Paulo. Trabalhou em agências em Belo Horizonte, São Paulo, Berlim e Bochum. Atualmente dá aulas particulares de alemão e é Head de Comunicação na Integração Escola de Negócios, sendo responsável pela criação e implementação de ações de marketing nas áreas educacional, vendas e institucional.

**Luciane Leipnitz** é docente no Curso de Bacharelado em Tradução do Departamento de Mediações Interculturais (DMI) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) onde atua como professora em disciplinas de língua alemã, lexicografia e terminografia, tradução de textos especializados e pesquisa em corpora. É responsável por projetos de extensão universitária em língua alemã desde 2002, pesquisando sobre o ensino-aprendizagem do alemão no estado da Paraíba. Desenvolve pesquisa sobre a aquisição de competência tradutória em projeto de pós-doutorado junto ao Institut für Angewandte Linguistik und Translatologie na Universidade de Leipzig (Alemanha). Possui doutorado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com trabalho contrastivo alemão-português em textos especializados.

**Mergenfel A. Vaz Ferreira** é professora adjunta de Língua Alemã e Prática de Ensino de Língua Alemã da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

ro. Coordena desde 2014 o projeto de extensão PALEP (Projeto Aulas de Línguas em Espaços Públicos), que, entre outras atividades, desenvolve e oferece cursos de alemão em escolas de Ensino Fundamental e Médio da rede pública do Estado do Rio de Janeiro. Suas principais áreas de interesse são os processos de ensino e aprendizagem de línguas / culturas adicionais, com foco, especialmente, na formação de professores de línguas, em metodologias de ensino e no desenvolvimento de materiais didáticos. Atualmente, desenvolve e orienta pesquisas ligadas a contextos multiníveis de aprendizagem de línguas, autonomia e práticas colaborativas.

**Minka B. Pickbrenner** possui mestrado em Letras, na linha de pesquisa Lexicografia, Terminologia e Tradução: Relações Textuais, e doutorado em Letras, Estudos da Linguagem, na linha de pesquisa Psicolinguística pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em tradução e ensino de línguas estrangeiras modernas. Atua desde 1997 na área de ensino de alemão como língua estrangeira, com especialização no ensino de alemão instrumental e terminologia do Direito para graduandos. Trabalha atualmente como assessora pedagógica na 3ª Coordenadoria Regional de Educação do Estado do Rio Grande do Sul.

**Nair Daiane de Souza Sauaia Vansiler** possui Licenciatura Plena em Letras com habilitação em Língua Alemã pela Universidade Federal do Pará (2010) e especialização em Prática e Ensino de Língua Alemã como Língua Estrangeira pela Uni Kassel (2014). Em 2013 obteve o título de Especialista em Educação Especial pela FLATED e em 2015 o título de Mestre em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará. Atualmente é professora concursada de Educação Especial (SEDUC-PA) e professora substituta na Universidade Federal do Pará, lotada na Faculdade de Línguas Estrangeiras Modernas. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Ensino-aprendizagem de Língua Materna e Língua Estrangeira, atuando principalmente nos seguintes temas: fluência em leitura, prosódia oral de leitura, estratégias de ensino e aquisição.

**Norma Wucherpennig** é docente da Área de Alemão no Centro de Ensino de Línguas da Unicamp, desde 2007. Formada em Alemão como Língua Estrangeira e Educação de Adultos pela Universität Leipzig, atua desde 2004 no ensino de alemão no Brasil, notadamente em contexto universitário. Desde 2015 coordena, junto com Wanderley Martins, o projeto interdisciplinar *Theatergruppe “Die Deutschspieler”* cujo foco de trabalho são encenações bilíngues de peças de autores de língua alemã. Suas principais áreas de interesse são: didática/metodologia do ensino de línguas, uso de materiais autênticos, alemão acadêmico, teatro e cinema na aprendizagem de línguas.

**Paul Voerkel** possui formação (graduação e mestrado) em Alemão como Língua Estrangeira, mestrado em Educação pela Universidade de Leipzig (Alemanha) e habilitações em História e Espanhol. Obteve seu doutorado na Universidade de Jena com uma pesquisa sobre a formação de professores de alemão no Brasil. Atuou como assistente de línguas e professor na Alemanha (FSU-Jena), no Brasil (UFPA-Belém) e no Equador (PUC-Quito). Atualmente é professor visitante na UERJ e leitor no Escritório regional do DAAD no Rio de Janeiro. Pesquisa e publica sobre didática, cultura e políticas linguísticas.

**Poliana Arantes** é professora de Língua Alemã da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e atua no Programa de Pós-Graduação em Letras (mestrado e doutorado em Linguística). Doutora em Linguística (2013) pelo Programa de Estudos Linguísticos da UFMG, com período de doutorado sanduíche (CAPES/DAAD) na *Albert-Ludwigs-Universität Freiburg*. É membro do *Forschungsgruppe Medienkultur* do FRIAS (*Freiburg Institut of Advanced Studies*) e coordena, junto à profa. Dra. Ulrike Schröder (UFMG), o grupo de pesquisa do CNPq “Pragmática (Inter) Cultural”. Possui produção acadêmica nas seguintes áreas: ensino e aprendizagem de língua estrangeira, sobretudo em ALE (Alemão como Língua Estrangeira), análise do discurso, estudos enunciativos, pragmática, mídia e linguística aplicada.

**Rogéria Costa Pereira** é docente na Casa da Cultura Alemã da Universidade Federal do Ceará (UFC), onde atua como professora em disciplinas de língua e cultura alemãs. Coordena diversos projetos de extensão e pesquisa na área de aquisição da pronúncia do alemão como língua estrangeira por alunos brasileiros, assim como sobre a motivação para o aprendizado do alemão em contexto acadêmico. É doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

**Rosanne Cordeiro de Castelo Branco** é graduada em Letras Português-Alemão (1982) e Comunicação Social (1990) pela Universidade Federal do Pará. Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal do Pará (2004). Doutoranda em Estudos da Tradução DINTER-PGET (UFSC-UFPA). Professora adjunta (1995/UFPA) atuando na área de Letras, com enfoque nas áreas de Teoria Literária, Literatura Alemã e Instrumental de Alemão para Filosofia. Coordenadora de Projeto Social de Extensão, em atividade desde o ano 2000, vinculado ao Projeto Pedagógico da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas-Falem, intitulado de “Aprendendo Alemão na Amazônia: Interculturalidade e Consciência Ambiental”, que atende meninas em vulnerabilidade social, em Belém do Pará.

