

A abordagem contrastiva no ensino de alemão após inglês e os desafios na graduação em Letras

Marina Grilli

1. Introdução

Este trabalho apresenta uma reflexão acerca dos desafios encontrados nos cursos brasileiros de graduação em Letras-Alemão, e também acerca do modo como o conhecimento da língua inglesa pode ser aproveitado na aprendizagem do alemão nesse contexto.

A escolha do tópico se justifica na medida em que o estudante da universidade pública, sobretudo aquele que decide cursar Letras, frequentemente tem um conhecimento intermediário ou avançado do inglês; além disso, o tempo de estudo do alemão na graduação é curto em comparação com o tempo médio considerado necessário para chegar a um conhecimento minimamente intermediário da língua. Portanto, quanto maior a possibilidade de correlacionar as línguas de conhecimento do aluno, mais perto se poderá chegar do objetivo de fazer com que esse aluno desenvolva as quatro competências em alemão: a compreensão auditiva, a compreensão de leitura, a escrita e a fala.

Somando-se a isso o fato de o inglês ser a L2¹ mais falada no mundo, e o parentesco existente entre inglês e alemão, tem-se bons motivos para adotar a abordagem contrastiva no ensino universitário de alemão. Pretendemos aqui explorar essa possibilidade analisando dois materiais didáticos que trazem sugestões de como aproveitar o inglês ao aprender alemão, mantendo em vista as demandas específicas do contexto universitário.

2. Ensino e aprendizagem de alemão como L3

O inglês ainda é aprendido como L2 na maior parte dos países e como L3 em países onde a maior parte da população já é bilíngue. Já os estudos sobre a aprendizagem do alemão como L3 são surpreendentemente recentes, tendo começado a atrair a atenção de estudiosos na década de 1990. À época, verificou-se que os processos de aprendizagem de uma segunda e de uma terceira língua são muito distintos. Segundo Hufeisen (2001, p. 649), o processo de aprendizagem de L3 não só é mais complexo, como também difere qualitativamente daquele da L2, porque a aprendizagem da L2 estabelece a base para uma competência de aquisição e aprendizagem de língua estrangeira; essa base ainda não está presente na aquisição de L1 nem no início da aquisição de L2. Por essas razões, um falante plurilíngue não pode ser entendido como uma mera combinação de dois ou mais falantes monolíngues.

Dois conceitos fundamentais quando se fala de ensino e aprendizagem de língua estrangeira são *transferência* e *interferência*. Transferência é a ativação de conhecimentos prévios de outras línguas para compreender palavras na língua que está aprendendo, enquanto interferência é o nome que se dá ao que ocorre quando alguém procura se expressar em uma língua estrangeira, e emprega elementos de outra(s) língua(s) sem perceber (NEUNER et al., 2009, p. 12-13).

1 Neste artigo, diferenciamos entre a aprendizagem de segunda língua ou primeira língua estrangeira, ou ainda L2, e a aprendizagem de demais línguas estrangeiras, ou L3. Os motivos para isso serão explicados na seção 2.

Os principais pesquisadores da área de aquisição e aprendizagem de alemão como L3 afirmam que os seguintes fatores devem ser levados em conta no processo de aquisição de L3: o status da L2; a relação etimológica e tipológica entre as línguas – que, no caso do alemão e do inglês, é bastante estreita –, os múltiplos fenômenos de transferência e interação entre as interlínguas² do aprendiz, além de diversos outros fatores internos e externos (cf. HUFSEISEN, 2003, p. 1; HUFSEISEN & NEUNER, 2003, p. 9; MARX & HUFSEISEN, 2010, p. 828; NEUNER et al., 2009, p. 25-8).

Historicamente, o aprendiz de línguas estrangeiras tomado como modelo é o monolíngue, graças aos pressupostos da linguística chomskyana, centrada na competência do falante monolíngue; entretanto, em 94% dos países do mundo são faladas mais de uma língua (OLIVEIRA, 2008, p. 3). Muito se tem discutido a fim de desconstruir a ideia do falante de mais de uma língua como se fosse diversos indivíduos monolíngues, já que não é possível a esse sujeito manter seus conhecimentos de cada uma das línguas em separado (cf. HUFSEISEN & NEUNER, 1999; JESSNER, 2008; BRITO, 2013; BUSCH, 2013; PINTO, 2013). Indivíduos bi- e plurilíngues e indivíduos monolíngues têm um conhecimento diferente de sua L1 e L2, uma consciência – *language awareness* – diferente, e um sistema de processamento de linguagem diferente (JESSNER, 2008, p. 20-21); a interação entre os vários fatores individuais que influenciam o processo de aprendizagem de língua é consideravelmente complexa, e presume-se que na aquisição de L3 essa complexidade aumente.

É necessário considerar também que a L2 mais comum em todo o mundo é o inglês, conforme mencionado acima. Para Neuner (1996), o aprendiz de alemão inserido no ambiente europeu tem plena consciência das fronteiras entre o “universo” de língua inglesa e o “univer-

2 A interlíngua é um sistema linguístico baseado no output resultante da tentativa do aprendiz de produzir algo na língua-alvo (SELINKER, 1972, p. 214); em outras palavras, um estágio intermediário na aprendizagem de uma língua, elaborado subconscientemente pelo aprendiz, e dotado de regras próprias que não pertencem à L1 nem à língua-alvo desse aprendiz.

so” de língua alemã, enquanto que para um aprendiz que se encontre geográfica e culturalmente distante da Europa, a mediação entre a sua realidade e a alemã se dá através da língua inglesa, que funciona como representação de uma realidade exterior. O autor utiliza o termo “óculos ingleses” (NEUNER, 1996, p. 212) ou “óculos anglo-americanos” (NEUNER, 2009, p. 38) para indicar o filtro através do qual esse segundo aprendiz, distante da Europa, enxerga o “universo” alemão. Estando o aprendiz brasileiro inserido nessa situação de distanciamento da Europa supracitada, o desenvolvimento de uma consciência dos principais elementos que influenciam a aprendizagem do alemão como L3 faz-se imprescindível como ponto de partida para um planejamento de aulas ou de materiais didáticos adequado a essa realidade.

3. A abordagem contrastiva

Contrastividade é a observação da relação entre duas línguas. A Linguística Contrastiva é uma disciplina abrangente, que ajuda a construir e testar hipóteses sobre a origem e a evolução das línguas, sobre parentescos entre línguas e sobre propriedades comuns a todas as línguas, dentre outras funções (BRDAR-SZABÓ, 2010, p. 518).

Isso significa que a abordagem contrastiva de ensino de línguas pretende estabelecer comparações que torne possíveis generalizações sobre diferentes parâmetros de variação (KÖNIG, 2001, p. 324). A partir daí, pode-se questionar: o ensino de L2 ou L3 com base na abordagem contrastiva deve ter como objetivo auxiliar o aluno a identificar somente semelhanças entre as línguas envolvidas? Ou deve apontar também para as diferenças entre elas?

Falando especificamente do ensino de alemão após inglês, König (2001, p. 324) afirma que interessam para a abordagem contrastiva somente as características do inglês que podem ser utilizadas para esclarecer características do alemão; afinal, a proposta não é disponibilizar para o aluno uma mera lista de contrastes, e sim, formular generalizações sobre diferentes contrastes e descrever a conexão entre diversas características variáveis.

Uma razão para que a comparação entre inglês e alemão tenha lugar na sala de aula é justamente o fato de haverem áreas de maior e menor semelhança entre as duas línguas. Podemos citar como exemplo do primeiro caso a nomenclatura dos numerais em alemão, que segue precisamente a mesma lógica do inglês, com a única diferença da ordem em que aparecem dezena e unidade. Já as formas verbais do passado não são de tão simples comparação entre uma língua e outra, pois há semelhanças passíveis de destaque no que concerne, por exemplo, às vogais temáticas de cada uma das três formas e à construção das mesmas nos verbos regulares, mas há divergências quanto aos usos possíveis de cada uma delas (cf. HALL, 2010). Essas divergências podem acabar resultando no uso errôneo das formas do passado em alemão pelo aprendiz que já fala inglês, conforme exemplificado na pesquisa empírica relatada em Grilli (2016b).

A tabela abaixo, retirada de um manual para a formação de professores de alemão que trata especificamente do alemão após inglês, distribui os tempos verbais do inglês e do alemão entre aqueles cujo conhecimento do inglês pode ajudar na aprendizagem do alemão e aqueles que podem levar a dificuldades.

Isto ajuda:	Com isto deve-se ter cuidado:
<ul style="list-style-type: none"> • Formas do futuro (cf. <i>ich werde gehen</i> – <i>I will go</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • O futuro do presente é mais comum em inglês do que em alemão (cf. <i>I'll do it tomorrow</i> – <i>ich mache es morgen</i>)
<ul style="list-style-type: none"> • Presente (cf. <i>ich gehe</i> – <i>I go</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • O uso do passado composto do alemão [<i>Perfekt</i>] não corresponde ao do <i>present perfect</i> do inglês
<ul style="list-style-type: none"> • Forma do passado composto (cf. <i>er hat getan</i> – <i>he has done</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • O mesmo acontece com o <i>Präteritum</i> (cf. <i>I went</i> = <i>ich ging/ich bin gegangen</i>)
<ul style="list-style-type: none"> • Passado simples (cf. <i>er wollte</i> – <i>he wanted</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • Passiva (cf. <i>it is done</i> = <i>es wird/ist gemacht</i>)
<ul style="list-style-type: none"> • Em alguns verbos irregulares do inglês e do alemão, a vogal do radical muda de forma semelhante (cf. <i>sing/sang/sung</i> – <i>singen/sang/gesungen</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • Forma progressiva do inglês (cf. <i>he is running</i> – <i>er rennt</i> [<i>gerade</i>])

Tabela 1: Grupos verbais do inglês e do alemão, traduzido de Neuner et al. (2009, p. 150)

Neuner et al. (2009, p. 45) também defendem que, ao colocar a transferência entre línguas como ponto de partida da didática de alemão após inglês, a progressão gramatical seja reestruturada para partir das semelhanças e diferenças entre as línguas. E após sugerir diversas atividades de comparação, os autores apresentam ao professor de alemão após inglês uma lista de contrastes a serem trabalhados com o aluno, sistematizando os tópicos comentados ao longo do volume: itens lexicais similares nas duas línguas, incluindo falsos cognatos com as respectivas traduções de uma língua para outra, e itens de gramática que funcionam de forma semelhante ou diferente (NEUNER et al., 2009, p. 136ss). Um exemplo de tópico gramatical apontado são os grupos verbais do inglês e do alemão, representados na tabela acima.

Na seção 5, veremos como se comportam alguns livros didáticos empregados no ensino universitário de alemão em relação a essa questão: usam o inglês como meio para incentivar a reflexão sobre diferenças entre as duas línguas, ou somente como meio para facilitar a aprendizagem do alemão através da transferência? Mas antes disso, vamos falar um pouco mais sobre os erros no processo de aprendizagem de L3.

4. O trabalho com os erros do aprendiz

A abordagem do erro durante a aprendizagem de uma nova língua é uma das principais questões que têm sido tematizadas ao longo das décadas, desde que a hipótese contrastiva de aprendizagem estava em alta, nos anos 1960. A maior parte dos trabalhos a respeito de L3 tem como foco a análise de erros, e este é um método realmente simples e rápido de coleta e análise de dados. Porém, segundo Hufeisen (2001, p. 651), combinar diversos tipos de instrumentos de coleta possibilita uma explicação mais abrangente sobre os processos de aprendizagem do que a mera análise de erros. Nesse contexto, Jessner (2008, p. 20) aponta para o número ainda baixo de estudos focando em mais de uma variável ao mesmo tempo.

Nos anos 1960, os erros eram vistos como maus hábitos a serem evitados (HEYD, 1990, p. 14), e por isso a mediação entre línguas na

mente do aprendiz era considerada um obstáculo, porque elementos da língua-alvo que não fossem similares àqueles da língua materna poderiam criar dificuldades e levar ao erro. Em outras palavras, os erros seriam resultados do processo de Interferência, e deveriam ser evitados ao máximo. A própria denominação “transfer negativo” como sinônimo da Interferência já diz muito sobre a maneira como o erro era visto e, conseqüentemente, trabalhado. Selinker (1972, p. 215) introduziu o conceito de fossilização, um processo através do qual elementos da língua-alvo já aprendidos permaneceriam na interlíngua de um aprendiz, independentemente do grau de conhecimento que ele viesse a alcançar na língua-alvo.

Entretanto, outros fatores como motivação, ambiente de sala de aula e questões culturais também influenciam a aprendizagem: Heyd (1990, p. 14) afirma que é possível, sim, contornar erros, e que também existem variáveis não-linguísticas envolvidas no processo de aprendizagem de língua estrangeira. Isso significa que, enquanto diversos fatores contribuem para a aprendizagem de uma língua, o aprendiz precisa mediar todos eles, construindo assim uma interlíngua que, naturalmente, se comparada a qualquer uma das línguas envolvidas, conterà erros. A palavra *desvio* tem sido usada em substituição a *erro*, contribuindo para a diminuição dessa carga negativa sobre a língua em construção na mente de um aprendiz.

É necessário ainda mantermos em mente que o aprendiz tomado aqui como base é brasileiro, tendo o português como língua nativa. Ainda que o fenômeno da interlíngua ocorra, geralmente, entre a língua-alvo e a língua conhecida mais próxima a ela – caso do inglês em relação ao alemão –, o português brasileiro do falante nativo influencia, até certo ponto, a aprendizagem do alemão. De acordo com Hufeisen & Neuner (1999, p. 67ss), o professor deve, em primeiro lugar, identificar o erro e classificá-lo como pertencente a uma determinada esfera dentro da língua – por exemplo, a ortografia ou a sintaxe. Os erros que prejudicam a comunicação são mais graves, por assim dizer, do que aqueles que consistem em meros desvios da norma e não influenciam na compreensão da mensagem. Alguns erros também podem ser trabalhados ou mesmo prevenidos através da comparação entre as línguas

conhecidas pelo aprendiz, com foco nas diferenças entre elas. Quando o professor tem consciência das diferenças e dos falsos cognatos que surgem da comparação entre línguas, é possível desenvolver exercícios a fim de erradicar erros nesse sentido, conforme afirmam Kursisa & Neuner (2006, p. 5).

No Brasil, ainda são escassas as pesquisas que investigam a constelação L1 português, L2 inglês, L3 alemão sob a perspectiva da didática, havendo apenas duas publicações recentes a respeito em periódicos (cf. FERRARI, 2014; PICKBRENNER & FINGER, 2015). Uma visão geral das pesquisas brasileiras sobre ensino e aprendizagem de alemão, em comparação com o contexto europeu, é apresentada em Grilli (2016a).

5. A contrastividade inglês-alemão nos livros didáticos

Vicente & Pilypaityté (2013) comentam nove livros didáticos para o ensino de alemão que procuram resgatar, em alguma medida, o conhecimento prévio que o aluno tem do inglês e até mesmo de outras línguas. A partir da lista elaborada pelas autoras, decidi observar o trabalho com a contrastividade nos livros lançados mais recentemente, isto é, já na década de 2010, que tivessem como público-alvo aprendizes adultos de alemão como língua estrangeira. O único material que atendeu a esse critério foi *Menschen*.

Serão apresentados a seguir os pontos de abordagem contrastiva de dois livros didáticos: *Menschen* (2012) e *DaF kompakt* (2011). *Menschen* foi selecionado pelo motivo mencionado acima, e também por ser empregado atualmente na graduação em Letras-Alemão na UNESP Assis e como material extracurricular na UFSC; *DaF kompakt* é utilizado atualmente em pelo menos quatro universidades brasileiras em cujo curso de Letras o ensino de alemão tem início no nível A1, segundo levantamento de Silveira (2016).

Vale ressaltar que, assim como *Menschen* e *DaF kompakt*, outros materiais didáticos para os níveis iniciais costumam dedicar uma seção à comparação das novas palavras aprendidas em alemão com as correspondentes na L1 do aprendiz, por meio de uma lista em que ele pode

inserir as respectivas “traduções” para a sua língua, geralmente ao final de cada unidade do livro de exercícios. Dois exemplos disso são as séries *Schritte international*, empregada na USP antes da substituição pelo *DaF kompakt* e usada atualmente na UFSC, e *Delfin*, usada na USP antes de *Schritte* e que conta também com um espaço para que o aprendiz escreva uma frase ao lado de cada palavra. O grande diferencial da abordagem contrastiva de ensino de língua observada nos materiais aqui analisados é o incentivo explícito à comparação com o inglês, na medida em que as palavras ou frases correspondentes em inglês costumam ser fornecidas pelo próprio livro, ao abordar tópicos em que há pontos dignos de atenção no processo de sistematização do conhecimento.

5.1 Categorias de comparação

O principal ponto de partida para a classificação dos exercícios procura responder à questão apresentada na seção 2: há destaque para tópicos em que existem semelhanças ou para aqueles que apresentam diferenças entre alemão e inglês? Para definir se cada exercício trabalhava semelhanças ou diferenças entre as línguas, o critério foi a comparação com o português. Caso o tópico em questão tivesse uma estrutura morfológica ou sintática mais próxima do inglês do que do português – como é o caso dos adjetivos comparativos de superioridade [*größer/bigger*], presentes em exercícios dos dois livros –, seria considerado como semelhança. Se não pudesse ser estabelecida uma transferência do inglês para o alemão, consideraríamos que o exercício se concentra na diferença – por exemplo, os artigos definidos para os três gêneros do alemão, cuja diferença em relação ao *the* inglês é marcante.

Além disso, as áreas em que os exercícios contrastivos se dividem, em ambos os materiais didáticos analisados, foram definidas a partir de categorias da gramática tradicional, com base nas divisões do Duden (2009): fonética, flexão nominal, flexão verbal e morfossintaxe. Uma quinta categoria foi adicionada, léxico, para designar palavras que vêm preencher a necessidade de determinado conteúdo semântico; o vocabulário, ou léxico, não é parte da estrutura gramatical de uma língua, e sim um componente anterior a ela, necessário para o domínio da língua.

Essas categorias servem para classificar o objetivo principal de cada exercício, e por isso pode haver outros componentes sendo trabalhados na atividade, mas que não estão em primeiro plano. Desse modo, as categorias aqui apresentadas são fluidas, e não estanques como na gramática tradicional: o leitor pode perceber que um exercício caberia em mais de uma categoria ao mesmo tempo, e o critério escolhido foi o propósito do exercício.

5.2 *Menschen*

No primeiro manual do professor [*Lehrerhandbuch*], correspondente à primeira parte do nível A1 (KALENDER & PUDE, 2013, p. 15), uma das dicas para estimular a consciência linguística [*Sprachbewusstheit*] dos alunos é a comparação de itens de vocabulário e de estruturas gramaticais com outras línguas; quanto à gramática, o manual sugere explicitamente que se atente para “paralelos e diferenças”³. Outra sugestão é que façam anotações das regras gramaticais do alemão usando sua L1⁴.

O livro de exercícios [*Arbeitsbuch*], complementar ao livro em que são apresentados o conteúdo novo e os exemplos correspondentes [*Lehrbuch*], traz com frequência exercícios voltados para a comparação entre alemão, inglês e outra língua à escolha do aprendiz, podendo ser inclusive sua L1.

No livro de exercícios *Menschen A1*, 19 unidades apresentam um exercício de comparação: 14 deles trabalham o léxico e os outros 5 dividem-se entre flexão nominal e morfossintaxe. Nos dois livros seguintes, são 6 exercícios da categoria de morfossintaxe em cada um, e mais alguns de léxico e de flexão nominal. A flexão verbal não é trabalhada em nenhum exercício contrastivo da série, mas o *Menschen A2* traz um

3 No original, „Die Teilnehmer vergleichen die Grammatik mit der Grammatik in anderen Sprachen und machen sich Parallelen und Unterschiede bewusst“.

4 No original, „Die Teilnehmer notieren grammatische Regeln, so wie sie sie verstanden haben. Sie können dafür auch ihre Muttersprache nutzen“.

exercício de fonética, que aponta para diferenças na pronúncia de internacionalismos em alemão e inglês (figura 1):

1 Hören Sie die Wörter auf Deutsch und Englisch. Wo ist der Wortakzent? Markieren Sie.

Deutsch	Englisch	Meine Sprache oder andere Sprachen
der <u>Club</u>	<u>club</u>	
das <u>Theater</u>	<u>theatre</u>	
die <u>Oper</u>	<u>opera</u>	
der <u>Zirkus</u>	<u>circus</u>	
das <u>Ballett</u>	<u>ballet</u>	
das <u>Konzert</u>	<u>concert</u>	
das <u>Café</u>	<u>café</u>	
die <u>Bar</u>	<u>bar</u>	
die <u>Jury</u> (auch: Jury)	<u>jury</u>	
das <u>Musical</u>	<u>musical</u>	
das <u>Restaurant</u>	<u>restaurant</u>	

Kennen Sie diese Wörter auch aus Ihrer Sprache oder anderen Sprachen? Notieren Sie und markieren Sie den Wortakzent.

Figura 1: Exercício contrastivo de fonética, do livro de exercícios Menschen A2

Quanto à frequência de exercícios que trabalham pontos de semelhança ou de diferença entre o inglês e o alemão, a distribuição na série *Menschen* é a seguinte:

	semelhanças	diferenças
A1	11	8
A2	5	4
B1	8	0

Tabela 2: Quantidade de exercícios que trabalham semelhanças e diferenças entre inglês e alemão na série *Menschen*

5.3 DaF kompakt

Assim como na série *Menschen*, somente os livros *DaF kompakt* de exercícios contêm itens baseados na abordagem contrastiva. O manual do professor (SANDER, 2011, p. 6) realça esse fato:

No livro de exercícios, existe a seção ‘Línguas no mundo’ em todas as unidades. Ela serve para fortalecer a consciência linguística dos participantes, na medida em que eles são estimulados a comparar um fenômeno em alemão com o inglês (fornecido) e com a própria língua. Diferentes fenômenos podem servir como ponto de partida para essa comparação: vocabulário, expressões ou estruturas gramaticais.⁵

Os três níveis iniciais – A1, A2 e B1 – são compostos, respectivamente, por oito, dez e doze unidades, enumeradas progressivamente de 1 a 30. De fato, apenas uma dentre todas elas não apresenta um exercício de comparação entre o alemão e o inglês, e sim, somente entre o alemão e a língua materna do aprendiz: trata-se de um exercício sobre verbos modais.

No *DaF-kompakt A1*, 5 dos 8 exercícios de comparação são de léxico; nos níveis seguintes, os exercícios de vocabulário diminuem progressivamente, dando lugar aos de flexão nominal e de morfossintaxe, de modo que o *DaF-kompakt B1* contém 2 exercícios de vocabulário, 4 de flexão nominal e 6 de morfossintaxe. Existe apenas um exercício de flexão verbal, no nível A1, que trata da formação do modo imperativo. A citação do manual do professor acima já havia esclarecido que a fonética não seria um dos temas trabalhados de forma contrastiva.

O número de exercícios contrastivos inglês-alemão é o seguinte:

	semelhanças	diferenças
A1	6	2
A2	3	6
B1	6	6

Tabela 3: Quantidade de exercícios que trabalham semelhanças e diferenças entre inglês e alemão na série *DaF kompakt*

5 No original, „Im Übungsbuch gibt es in jeder Lektion die Rubrik ‚Sprachen in der Welt‘. Sie dient dazu, die Sprachbewusstheit der Teilnehmer zu stärken, indem Teilnehmer aufgefordert werden, ein Phänomen im Deutschen mit dem Englischen (vorgegeben) und der eigenen Sprache zu vergleichen. Dabei können unterschiedliche Phänomene als Ausgangspunkt für diesen Vergleich dienen: Wortschatz, Wendungen oder Grammatikstrukturen“.

5.4 Os aspectos da contrastividade

Existem muitas diferenças entre *DaF kompakt* e *Menschen*. Os tópicos em que o inglês é retomado para o trabalho contrastivo nos dois materiais diferem consideravelmente, conforme mostram os gráficos abaixo.

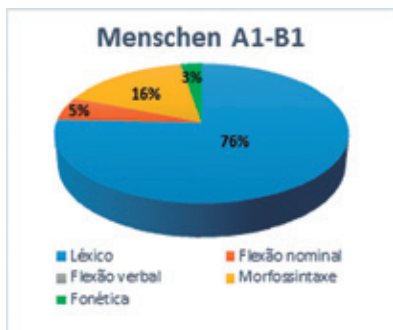


Gráfico 1: Distribuição dos exercícios contrastivos em *Menschen*

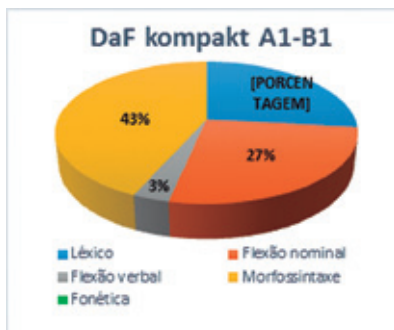


Gráfico 2: Distribuição dos exercícios contrastivos em *DaF kompakt*

Na série *Menschen*, os exercícios contrastivos diminuem de 19 no primeiro nível para 10 no segundo e 8 no terceiro. Faz sentido que a comparação com o inglês vá perdendo espaço à medida que a base de conhecimentos do alemão se expande e se consolida, afinal, a grande maioria dos exercícios contrastivos contidos nos livros dos três níveis pretende reforçar o vocabulário apresentado na unidade correspondente.

Esse reforço de vocabulário é claramente dirigido: a coluna das palavras em inglês de todas as tabelas dos exercícios contrastivos vem completamente preenchida; na coluna das palavras em alemão, pode haver uma ou mais linhas preenchidas, ou palavras incompletas cujas lacunas devem ser completadas com as letras que faltam. E nos livros *Menschen A2* e *B1*, os substantivos devem ser inseridos nas tabelas acompanhados dos artigos que denotem seu gênero.

É interessante notar que uma das unidades do *Menschen A1* que não contém nenhum exercício contrastivo inglês-alemão, mesmo que

apenas para reforçar o vocabulário da unidade, é aquela em que é introduzido o tempo verbal *Perfekt*. Os tempos verbais do passado são um dos pontos de divergência entre alemão e inglês, conforme mencionado na tabela 1 (NEUNER et al., 2009, p. 150) e demonstrado empiricamente em Grilli (2016b).

A figura 2 abaixo mostra um dos mais completos exercícios contrastivos do *Menschen A1*:

1 Monate und Jahreszeiten

- a Ergänzen und vergleichen Sie. Ordnen Sie dann die Bilder zu.



Foto	Deutsch		Englisch		Meine Sprache oder andere Sprachen
↑	Winter	Dezember, J _____ F _____	winter	December, January, February	
	F _____	M _____	spring	March, April, May	
	_____	_____	summer	June, July, August	
	_____	_____	autumn	September, October, November	

Figura 2: Exercício contrastivo de léxico, do livro de exercícios *Menschen A1*

Porém, a quantidade de exercícios contrastivos que trabalham divergências entre inglês e alemão diminui ao longo da série, conforme a tabela 2.

Na série *DaF kompakt*, a proposta de material didático compacto também se reflete nos exercícios contrastivos. Trata-se de atividades mais abertas, que exigem do aprendiz maior nível de reflexão e estabelecimento de relações entre termos de ambas as línguas, desde aquelas que trabalham um número limitado de palavras a serem comparadas, como o exercício da unidade 2 (figura 3), até itens de gramática como as orações relativas trabalhadas na unidade 30 (figura 4): todas trazem so-

mente alguns exemplos de comparações entre alemão e inglês, cabendo ao aluno buscar mais ocorrências do tópico. Dessa forma, a coluna em inglês não vem completa, a fim de nortear o aluno ao preencher a coluna em alemão, conforme acontece na série *Menschen*.

b Sprachen in der Welt: Monatsnamen. Ergänzen Sie die Tabelle und vergleichen Sie im Kurs.

Deutsch	Englisch	Ihre Sprache
März	March	

Figura 3: Exercício contrastivo de léxico, do livro de exercícios *DaF kompakt A1*

Ao contrário do que acontece em *Menschen*, a quantidade de exercícios contrastivos que foca em diferenças entre inglês e alemão aumenta do primeiro para o terceiro nível. Desse modo, os exercícios mais complexos não estimulam apenas a transferência de conhecimentos do inglês para o alemão, mas também a reflexão sobre as peculiaridades do alemão que não estão presentes no inglês, conforme o exemplo da figura 4.

c Sprachen in der Welt: Relativsätze im Genitiv. Ergänzen Sie die Tabelle und vergleichen Sie im Kurs.

Deutsch	Englisch	Ihre Sprache
1. der Mann, dessen Gedicht ich in der Zeitung las, ...	1. the man whose poem I read in the newspaper ...	
2. die Frau, deren Gedicht ich in der Zeitung las, ...	2. the woman whose poem I read in the newspaper ...	
3. das Mädchen, dessen Gedicht ich in der Zeitung las, ...	3. the girl whose poem I read in the newspaper ...	
4. die Studenten, deren Gedichte ich in der Zeitung las, ...	4. the students whose poems I read in the newspaper ...	

Figura 4: Exercício contrastivo de morfossintaxe, do livro de exercícios *DaF kompakt B1*

Em poucas palavras, é possível afirmar que a proposta de *DaF kompakt* exige maior profundidade nas reflexões que devem ser realizadas pelo aluno sobre semelhanças e diferenças entre alemão e inglês, enquanto *Menschen* direciona com maior precisão a comparação, geralmente em um grupo limitado de palavras, pertencentes a um mesmo campo semântico.

Vejamos a seguir como essa discussão pode ser estendida ao ensino de alemão em contexto universitário.

6. Implicações da abordagem contrastiva na graduação em Letras-Alemão

Nos cursos de Letras-Alemão, o ensino do alemão costuma iniciar no nível A1. Desse modo, de acordo com Blume (2001, p. 54), grande parte do currículo fica comprometida com o ensino da língua, e os futuros professores não atingem um nível suficiente de domínio da mesma. Além disso, enquanto alguns pesquisadores criticam o fato de ser a graduação em Letras-Alemão percebida como curso de língua (BLUME, 2011; UPHOFF et al., 2014), outros apontam uma carga horária mais alta de aulas de língua (EVANGELISTA, 2011) como solução para o aumento da qualidade da formação – afinal, a competência linguística real dos graduandos ao fim do curso não costuma atingir o nível previsto B2 (GALLE, 2002).

Percebe-se assim a notável dificuldade de se chegar a um consenso quanto a medidas que deveriam ser tomadas para reduzir as disparidades, tanto entre os currículos quanto entre a expectativa e a realidade do profissional formado por esses cursos. Silveira (2016, p. 282) resume a questão da seguinte forma: por um lado, os alunos precisam aprender rapidamente a língua para poder cursar outras disciplinas e, por outro, a aula de língua precisa oferecer mais do que um curso regular de idiomas.

Na USP, a mais recente versão do Projeto Pedagógico do Curso de Letras, passou a enfatizar que “um Curso de Letras é diferente de um curso de línguas estrangeiras”, ao não visar, “exclusiva ou principalmente, à aquisição de proficiência em línguas estrangeiras” (PROJETO, 2013, s/p), diante da ideia compartilhada por muitos graduandos de que um curso de Letras é uma espécie de curso de línguas. Desse modo,

[u]m curso de Letras é o lugar onde se aprende a refletir sobre os fatos linguísticos e literários, analisando-os, descrevendo-os e explicando-os. A análise, a descrição e a explicação do fato linguístico e literário não podem ser feitas de maneira empírica, mas devem pressupor reflexão crítica bem fundamentada teoricamente (PROJETO, 2013, s/p).

Uma tentativa de contornar a percepção da graduação em Letras na USP como curso de língua estrangeira foi a criação do ciclo básico: durante o primeiro ano da graduação em Letras, são cursadas disciplinas introdutórias nas áreas de Linguística, Estudos da Língua Portuguesa, Letras Clássicas e Teoria Literária. A experiência tem sido bem-sucedida (PROJETO, 2013, s/p).

Quanto à ausência da necessidade de conhecimentos prévios na língua estrangeira da habilitação a ser cursada, o Projeto afirma o seguinte:

No que diz respeito às Letras Estrangeiras Modernas, com exceção da língua inglesa, [...] 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 (PROJETO, 2013, s/p).

Portanto, coloca-se como objetivo do curso o desenvolvimento da “capacidade de leitura, expressão escrita e oral”; também é considerada uma das habilidades específicas nas habilitações em Letras Estrangeiras Modernas o “domínio do uso da língua estrangeira moderna, nas suas modalidades oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos” (PROJETO, 2013, s/p). Entende-se assim que os graduandos deveriam chegar a um domínio satisfatório das quatro competências na língua estrangeira ao final do curso, o que dificilmente ocorre.

Aqui entra a abordagem contrastiva: a comparação inglês-alemão poderia funcionar como estratégia para facilitar o domínio dessas competências, na medida em que diminui o tempo necessário para a compreensão de determinados tópicos do alemão.

Por outro lado, não se pode pressupor que todos os estudantes de Letras-Alemão tenham conhecimento satisfatório do inglês: embora o alemão raramente seja aprendido como primeira língua estrangeira em

nosso país, salvo em algumas regiões de forte influência estrangeira desde a época das imigrações em massa, ter estudado inglês não significa necessariamente ter *aprendido* inglês. A pesquisa empírica apresentada em Grilli (2016b) teve como participantes graduandos em Letras-Alemão entre os níveis A1 e C1 em inglês, e mesmo dentro desses níveis houve discrepâncias de um participante para outro nos resultados das atividades em alemão que foram realizadas.

Dessa forma, chegamos a uma possível resposta para a pergunta colocada na seção 2: o ensino de língua com base na abordagem contrastiva deve apenas identificar semelhanças entre as línguas envolvidas, ou também as diferenças entre elas? Observando os exercícios dos materiais didáticos comentados acima, nota-se que eles não usam o recurso da comparação com o inglês unicamente para auxiliar o processo de transferência para o alemão, mas também para trazer à atenção do aluno pontos de divergência entre as línguas. Essa prática pode ser especialmente benéfica em se tratando de aprendizes de alemão em contexto universitário, que deverão ser capazes de trabalhar com diversos aspectos e usos da língua.

7. Conclusões

Conforme sugerido por teóricos e comprovado na pesquisa empírica citada neste trabalho, existem tópicos – como o uso das formas verbais do passado – em que recorrer a conhecimentos prévios do inglês pode colocar o aprendiz de alemão numa situação de conflito.

No entanto, não existe apenas uma forma de recorrer a esses conhecimentos; não existe a necessidade de percorrer sempre um caminho linear de uma palavra ou estrutura já conhecida em inglês para uma palavra ou estrutura similar no alemão. Ensinar língua estrangeira a partir de uma abordagem contrastiva significa comparar sempre. Não se trata simplesmente de retomar as traduções para o inglês de termos semelhantes em alemão, mas também de apontar para tópicos em que ambas as línguas funcionam de modo diferente, como aqueles listados na tabela 1.

A abordagem contrastiva para o ensino de língua estrangeira tem feito cada vez mais sentido na era pós-moderna, nos tempos da globalização acelerada pela popularização da internet, na medida em que cada vez mais indivíduos têm a oportunidade de entrar em contato com cada vez mais línguas (KRAMSCH, 2014, p. 300s). Diante desse contato simultâneo com diversas línguas, ganha cada vez mais importância a conscientização linguística, tradução de Altenhofen & Broch (2011) para o termo *language awareness*: a percepção consciente do uso, do ensino e da aprendizagem de língua (cf. GNUTZMANN, 2010, p. 115). Isso porque o trabalho contrastivo no ensino de línguas deve ser permeado pela reflexão.

Quanto à falta de conhecimento do inglês de alguns graduandos, a prática de apontar para as divergências entre as línguas pode ser até mais produtiva do que focar nas semelhanças. O motivo é o seguinte: como existe pouca ou nenhuma possibilidade de transferência de conhecimentos do inglês para o alemão, o foco nas diferenças estimula a reflexão sobre as propriedades das línguas, uma estratégia para a formação de falantes competentes e autônomos que faz parte inclusive da lista de Hermann Funk (2010) de princípios metodológicos para o ensino de alemão como língua estrangeira.

A afirmação de König (2001, p. 325) comentada na seção 2, sobre serem úteis na abordagem contrastiva somente as características do inglês que servem como ponto de apoio para tópicos do alemão, pode ser interpretada dessa maneira: todas as características do inglês podem realizar esse papel de apoio. Algumas promovem processos de transferência de uma língua para outra, e outras promovem a reflexão crítica sobre estruturas de ambas as línguas; *mas, de modo geral*, apontar as diferenças entre inglês e alemão é de grande auxílio na aprendizagem do alemão após inglês. Aliás, apontar as diferenças é tão útil tanto quanto mediar processos de transferência ou, talvez, ainda mais, pela razão já citada de que o aluno de alemão que não tem um conhecimento sólido do inglês não deixa de aproveitar as oportunidades de reflexão sobre a formação de palavras e as estruturas da língua alemã suscitadas pela abordagem contrastiva de ensino.

Diante desse panorama, a abordagem contrastiva deve ser percebida como valioso instrumento de auxílio ao graduando em Letras-

-Alemão no Brasil. Existem dois motivos para empregá-la no ensino de alemão em contexto universitário: a oportunidade de otimizar o tempo disponível para aprender a língua, conforme discutimos na seção 5, é apenas um deles, e que se restringe aos estudantes que já têm algum nível de conhecimento do inglês. Mas a comparação entre línguas mais ou menos familiares a um estudante de Letras Modernas é também uma chave para a conscientização linguística do futuro profissional.

Referências bibliográficas

ALTENHOFEN, C. V.; BROCH, I. K. Fundamentos para uma pedagogia do plurilinguismo baseada no modelo de conscientização linguística (*language awareness*). In: V Encuentro Nacional de Investigadores de Políticas Linguísticas, 2011, Montevideo. V Encuentro Nacional de Investigadores de Políticas Linguísticas, 2011, Montevideo: Universidad de la República y Asociación de Universidades Grupo Montevideo, 2011, p. 15-24.

AUFDERSTRASSE, H.; MÜLLER, J.; STORZ, T. *Delfin. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber, 2002.

BLUME, R. F. Prática como Componente Curricular – Desafio e oportunidade na formação universitária de professores de alemão no Brasil. In: BOHUNOVSKY, R. (Org.). *Ensinar alemão no Brasil: contextos e conteúdos*. Curitiba: Editora UFPR, 2011, p. 53-68.

BRDAR-SZABÓ, R. Nutzen und Grenzen der kontrastiven Analyse für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: KRUMM, H.-J. et al. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Band 1. Berlin/New York: de Gruyter Mouton, 2010, p. 518-530.

BREITSAMETER, A.; GLAS-PETERS, S.; PUDE, A. *Menschen A2 Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber, 2013.

BREITSAMETER, A.; GLAS-PETERS, S.; PUDE, A. *Menschen A1 Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber, 2012.

BRITO, K. S. A promoção da competência multilíngue na escola: encorajando possibilidades. *Calidoscópico*, v. 11, n. 1, p. 63-69, 2013.

BUSCH, B. *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas WUV UTB, 2013.

DUDEN. *Die Grammatik*, 8. ed. Mannheim: Dudenverlag, 2009.

EVANGELISTA, M. C. R. G. Die Deutschlehrerausbildung an brasilianischen Universitäten: Neue Erkenntnisse? In: *Anais do 8º Congresso Brasileiro de Professores de Alemão, Tagungsakten des 8. Brasilianischen Deutschlehrerkongresses*, 2011.

FERRARI, B. A influência do inglês no processo de ensino/aprendizagem de alemão por aprendizes brasileiros de terceiras línguas: Abordagens e métodos de investigação. *Pandaemonium Germanicum*, v. 17, n. 24, p. 175-197, 2014.

FUNK, H. Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache – Unterricht. In: KRUMM, H.-J. et al. (org.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, v. 1, Berlin/New York: de Gruyter, 2010, p. 940-952.

GALLE, H. P. E. “Germanistik” in Lateinamerika: Kulturwissenschaft als Perspektive? Kritische Bestandsaufnahme und Diskussion alternativer Konzepte. In: *Dokumentation der Tagungsbeiträge: Germanistentreffen Deutschland – Argentinien, Brasilien, Chile, Kolumbien, Kuba, Mexiko, Venezuela*. Köln: DAAD, 2002, p. 213-234.

GLAS-PETERS, S.; PUDE, A.; REIMANN, M. *Menschen A1 Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber, 2012.

GNUTZMANN, C. Language Awareness. In: HALLET, W.; KÖNIGS, F. (Orgs.). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer-Klett, 2010, p. 115-119.

GRILLI, M. Alemão como língua estrangeira e a didática do plurilinguismo no Brasil e na Europa. *Pandaemonium Germanicum*, v. 19, n. 27, p. 175-202, 2016a.

GRILLI, M. Transferência, interferência e conflito entre as formas verbais do passado em inglês e alemão. In: *Anais do I Congresso da ABEG – Associação Brasileira de Estudos Germanísticos*, 2016b, p. 258-266.

HEYD, G. *Deutsch lehren: Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg. 1990.

HUFEISEN, B. Deutsch als Tertiärsprache. In: HELBIG, G. et al. (org.) *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, v. 1. Berlin/New York: de Gruyter, 2001, p. 648-653.

HUFEISEN, B. L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. v. 8, n. 2/3, p. 97-109, 2003. Disponível em: <<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/beitrag/Hufeisen1.htm>> (Acesso em: 16.06.2013).

HUFEISEN, B.; NEUNER, G. *Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht: Eine Einführung*. Berlin et al.: Langenscheidt, 1999.

HUFEISEN, B.; NEUNER, G. *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing, 2003.

JESSNER, U. Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching*, n. 41, p. 15-56, 2008.

KALENDER, S.; PUDE, A. *Menschen A1.1. Lehrerhandbuch*. Munique: Hueber, 2013.

KÖNIG, E. Kontrastive Analysen Deutsch-Englisch: eine Übersicht. In: HELBIG, G. et al. (org.) *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, v. 1. Berlin/New York: de Gruyter, 2001, p. 324-330.

KRAMSCH, C. Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction. *The Modern Language Journal*, v. 98, n. 1, p. 296-311, 2014.

KURSISA, A.; NEUNER, G. *Deutsch ist easy! Lehrerhandreichungen und Kopievorlagen "Deutsch nach Englisch" für den Anfangsunterricht*. Ismaning: Hueber, 2006.

MARX, N.; HUFEISEN, B. Mehrsprachigkeitskonzepte. In: KRUMM, H. J. et al. (org.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, v. 1. Berlin/Nova Iorque: de Gruyter Mouton, 2010, p. 826-831.

NEUNER, G. et al. *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Berlin et al.: Langenscheidt, 2009.

NEUNER, G. Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Überlegungen zur Didaktik und Methodik und zur Lehrmaterialentwicklung für die „Drittssprache Deutsch“. *Deutsch als Fremdsprache*, v. 33, n. 4, p. 211-217, 1996.

NIEBISCH, D.; PENNING-HIEMSTRA, S.; SPECHT, F.; BOVERMANN, M.; REIMANN, M. *Schritte 1 International*. Ismaning: Hueber, 2006.

PICKBRENNER, M.; FINGER, I. O multilinguismo em 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.

PINTO, M. da G. L. C. O plurilinguismo: um trunfo? *Letras de hoje*, v. 48, n. 3, p. 369-379, 2013.

SANDER, I. *DaF Kompakt A1. Kurs- und Übungsbuch*. Stuttgart: Klett, 2011.

SANDER, I. *DaF Kompakt A2. Kurs- und Übungsbuch*. Stuttgart: Klett, 2011.

SANDER, I. *DaF Kompakt B1. Kurs- und Übungsbuch*. Stuttgart: Klett, 2011.

SANDER, I. *DaF Kompakt A1-B1. Lehrerhandbuch*. Stuttgart: Klett, 2011.

SELINKER, L. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, n. 10, p. 209-231, 1972.

SILVEIRA, R. O livro didático nas aulas de alemão como língua estrangeira na universidade: reflexões a partir de uma sondagem. In: *Anais do I Congresso da ABEG – Associação Brasileira de Estudos Germanísticos*, 2016, p. 275-283.

UPHOFF, Dörthe; LOBATO, Elaine Rodrigues Reis; SAFRA, Marcos Fernandes. A História do Ensino de Alemão no Curso de Letras da Universidade de São Paulo. *Revista HELB*, v. 8, n. 1, 2014. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=232:a-historia-do-ensino-de-alemao-no-curso-de-letras-da-universidade-de-sao-paulo&catid=1118:ano-8-no-8-12014&Itemid=19> (Acesso em: 29.09.2016).

