

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

Thiago Viti Mariano

Franziska Lorke

1. Introdução

No atual ensino de alemão como língua estrangeira (ALE), pautado primordialmente pela abordagem comunicativa, textos literários são utilizados como ponto de partida para a comunicação na língua alvo, sem que a dimensão estética inerente à literatura seja contemplada. O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR), que norteia a grande maioria dos materiais didáticos atuais de grande distribuição, vem sendo veementemente criticado por dar ênfase a competências cognitivas em detrimento de aspectos afetivos e estéticos no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras modernas (RÖSLER, 2012, apud BERNSTEIN e LERCHNER, 2014, p. VI). O QECR dispensa pouca atenção ao uso estético da língua, limitando-se apenas a elencar

algumas atividades a serem desenvolvidas em sala de aula e a mencionar a importância das literaturas nacionais e regionais para a herança cultural europeia e suas “finalidades educativas, morais e afetivas, culturais e [...] estéticas” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 88).

Pesquisadores e professores da área de ALE têm debatido a necessidade de se transcender o modelo vigente de educação utilitarista, pautado pela mensurabilidade do desempenho de aprendizes (SCHEWE, 2014, p. 168). Neste contexto, abordagens atuais à inserção da literatura no ensino de ALE, que prevêem uma valorização da dimensão estética de textos literários com o objetivo de propiciar um olhar diferenciado para o uso da língua e desenvolver a capacidade comunicativa dos aprendizes, vêm ganhando em relevância.

A pesquisa empírica aqui apresentada analisa aspectos acerca da prática docente de professores de ALE no Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (Celin-UFPR) no que diz respeito ao uso de textos literários/expressões artísticas em sala de aula. Partindo dos conceitos de aprendizagem estética e didática da literariedade, o estudo busca analisar até que ponto os professores contemplam a dimensão estética dos textos em suas aulas, assim como refletir sobre a abordagem de textos literários no ensino de ALE no âmbito da formação de professores em nível superior.

2. Aprendizagem estética e didática da literariedade

Recentemente, o conceito de aprendizagem estética vem ganhando relevância na área de ALE. Schier (2014, p. 4) enfatiza a importância de se valorizar aspectos sinestésicos da percepção e a subjetividade da interpretação da realidade durante o aprendizado de línguas estrangeiras. Com base em Kirchner (2006, p. 11, apud SCHIER, 2014, p. 4), a autora define o que entende por formação estética:

Ästhetische Bildung ist ausgelegt auf ein sinnlich orientiertes und subjektbezogenes Wahrnehmen und Deuten von Wirklichkeit [und in dessen Kontext sollen] Sensibilität, Fantasiefähigkeit,

Imaginationskraft und Kreativität ebenso entfaltet werden wie das kritische und emanzipierte Zurechtfinden und Verhalten in einer von Bildern und (audio-)visuellen Medien bestimmten Welt (KIRCHNER et al., 2006, p. 11, apud SCHIER, 2014, p. 4).

Em sua pesquisa a respeito do uso de textos literários no ensino de ALE, Badstübner-Kizik (2014, p. 297-298) trabalha com o conceito de aprendizagem estética e enfatiza a necessidade de se contemplar aspectos afetivos durante a aprendizagem de línguas estrangeiras. Segundo a autora, a aprendizagem estética pode ser definida por uma série de características que serão brevemente abordadas a seguir. A aprendizagem estética prevê o fomento e a diferenciação da capacidade de percepção. Isso pressupõe a desaceleração da percepção e a consciência de que ela se dá através de diferentes sentidos. Esta abordagem ajuda a compensar processos de aprendizagem de natureza predominantemente cognitiva. A aprendizagem estética fomenta também a emocionalidade, ou seja, ela inicia o envolvimento pessoal, a empatia e a subjetividade. Ainda segundo a autora, a aprendizagem estética incentiva a força de imaginação, a fantasia e a criatividade do aluno de forma receptiva ou produtiva, através de diferentes formas de expressão como, por exemplo, a corporal, visual, musical e linguística.

Outro aspecto relacionado à aprendizagem estética é seu caráter social e participativo. Segundo Badstübner-Kizik (2014), experiências em grupo, a participação ativa e a possibilidade de criação, acompanhados de um desejo interpretativo – “Wunsch nach Deutung” (idem, p. 298) – devem compor parte central da aula. O encontro e o confronto com diferentes interpretações contêm um potencial intersubjetivo e intercultural. Esse processo pode desencadear perplexidade, distanciamento, assim como identificação ou mudança de perspectiva. O caráter social da aprendizagem estética pode levar ao autoconhecimento, assim como ao desenvolvimento de empatia e tolerância.

Ainda segundo a autora, competências relacionadas à interpretação de textos podem ser fomentadas através da aprendizagem estética. Essas competências se desenvolvem durante a interpretação através do estabelecimento de um equilíbrio entre o detalhe e o todo, o concreto e o abstrato, o inteligível e o incompreensível, o familiar e o estranho, etc.

A aprendizagem estética é baseada numa concepção holística de educação, não somente no sentido de conceber ofertas de aprendizagem que contemplem os diferentes sentidos do corpo, mas também no que toca à interdisciplinaridade, às artes e a diferentes áreas da vida como um todo.

Esse processo de aprendizagem pode ser fomentado no ensino de língua estrangeira através de, por exemplo, textos literários, filmes, pinturas e expressões artísticas em geral. Badstübner-Kizik (2014, p. 298-299) se refere à noção de didática da literariedade de Dobstadt (2009) e Dobstadt e Riedner (2011a, 2011b) e enfatiza que este tipo de material é aberto a diferentes interpretações, devido à sua inerente diversidade e ambiguidade. Ao fomentar a aprendizagem estética, é necessário dar atenção à percepção de aspectos midiáticos específicos e aos efeitos e emoções causados por eles.

No ensino de língua estrangeira é importante dar ênfase a esse processo, reconhecê-lo, nomeá-lo e entendê-lo. Para tanto, se faz necessário tematizar a interação entre o formato midiático e o conteúdo da obra trabalhada. No caso da inserção de literatura em sala de aula, é justamente a literariedade de textos literários que deve estar no centro das atenções. O termo literariedade é definido por Jakobson (2007) como uma função estética da linguagem. Sendo assim, o estudo literário deve focar nas particularidades específicas dos objetos literários, nos aspectos linguístico-poéticos que tornam determinada obra uma obra literária. A literariedade pode ser experienciada quando se presta a devida atenção ao som, à disposição calculada das palavras, que não se dá necessariamente por critérios de uma comunicação 'correta', e sim por serem poeticamente compatíveis (DOBSTADT; RIEDNER, 2011b, p. 9).

Segundo as abordagens apresentadas acima, aprendizes de ALE devem se ocupar com a dimensão estética da língua. Isto significa, sobretudo, que aspectos formais devem ser considerados parte central no processo de construção de significados. Deve haver uma sensibilização para um entendimento de língua como um sistema de signos que não se referem diretamente à realidade, mas sim a outros signos, que, por sua vez, através da intertextualidade da linguagem, se remetem a outros signos (cf. DOBSTADT; RIEDNER, 2011a, p. 110-111; KRAMSCH, 2006, p. 251). Partindo deste pressuposto, fica claro que enunciados linguísticos são

complexos, ambíguos e não estão completamente sob controle do sujeito que os enunciam. Além disso, ocupando-se com a dimensão estética da língua, os alunos desenvolvem sua capacidade de interpretação e participação discursiva na língua estrangeira, pois percebem que o uso da língua é um processo aberto e criativo (DOBSTADT; RIEDNER, 2011a, p. 112).

3. Zé do Rock – *Fom Winde ferfeelt*

A obra a ser trabalhada em sala de aula pelos professores no âmbito desse estudo foi *Fom Winde ferfeelt*, do autor brasileiro Zé do Rock, que vive há anos em Munique e escreve predominantemente em alemão. Na verdade, Zé do Rock é um pseudônimo do autor Claudio Matschulat, nascido em 1956 em Porto Alegre. Sua família possui ascendência alemã, lituana e russa (KURLLENINA, 2010, p. 275). Já durante a infância, o autor teve contato com diferentes idiomas e variedades linguísticas. Sua própria mãe falava o hunsriqueano riograndense, um dialeto alemão típico da região que apresenta grande influência da língua portuguesa (REEG, 2014, p. 124). Após um período em São Paulo, onde o português se tornou sua língua dominante, Zé do Rock embarcou numa viagem pelo Brasil e América do Sul. Nos anos 70 e 80, do Rock percorre diferentes países mundo a fora, utilizando a carona como principal meio de locomoção (KURLLENINA, 2010, p. 275). O livro *Fom Winde ferfeelt*, escrito em Munique durante um período em que o autor trabalhou como taxista, relata essa experiência itinerante por 119 países e que durou 13 anos. Desde o sucesso de seu primeiro romance, do Rock atua como escritor e cineasta, tendo textos publicados em coletâneas e na internet, assim como quatro livros em alemão e uma tradução própria de *Fom Winde ferfeelt* para o português.

Por se tratar de um autor multilíngue, que faz dessa característica a principal temática de sua obra, Zé do Rock desperta o interesse acadêmico¹, pois seus textos trazem uma dimensão criativa em relação à lín-

1 Pflugmacher (2006), Fuechtner (2008), Schumann (2009), Kurlenina (2010), Aka (2013), Reeg (2014), Sieber (2015).

gua e explicitam experiências de indivíduos multilíngues, assim como fenômenos linguísticos característicos de línguas de contato (REEG, 2014, p. 123). Assim como toda a literatura de imigração em alemão desde a década de 50, a obra de Zé do Rock constitui parte relevante da literatura contemporânea alemã e pode servir como objeto de estudo em diferentes áreas, como na teoria literária, estudos culturais, estudos linguísticos, estudos da tradução e na metodologia de ensino de língua estrangeira (ibid., p. 123).

Em seu livro autobiográfico *Fom Winde ferfeelt*, o escritor intervém na língua alemã de maneira criativa e provocativa. Através da reforma ortográfica proposta na obra, o narrador se apropria da língua alemã e, ao mesmo tempo, questiona as normas linguísticas vigentes. Zé do Rock critica a língua alemã por ser demasiadamente complexa: “einen absurden Satzbau, eine uneinheitliche Rechtschreibung [...], eine ausufernde Grammatik [...] und eine unnachahmliche Aussprache [...], Großschreibung für die Hauptwörter” (DO ROCK, 1995, p. 7-8). As normas do alemão padrão são tão complicadas que a aprendizagem do idioma por estrangeiros se torna praticamente impossível. Partindo dessa argumentação, o autor se orienta pelo uso cotidiano da língua e sugere mudanças que vão sendo gradativamente implementadas na escrita de seu livro, criando assim sua própria língua artificial chamada *ultradoitsh*. O autor modifica a grafia da língua se pautando pela fonética da língua falada; letras, cujos sons não são articulados, desaparecem (*sehn, ziehn*), assim como formas de declinação da língua alemã (*dein Hund* [acusativo], *in eim Zug*). Estrangeirismos são incorporados à escrita (*eta, rissaikelt, bimte*), a utilização de letras maiúsculas, característica típica da língua alemã, e o emprego da vírgula se tornam facultativos (PFLUGMACHER, 2006, p. 114). Várias outras mudanças gramaticais e lexicais permeiam a obra e contribuem para um efeito de estranhamento da língua. Esse estranhamento dificulta e desacelera a leitura da obra, tanto para falantes nativos quanto para aprendizes de ALE. Essa desaceleração engaja o leitor em um processo ativo de construção de significados e pressupõe uma maior atenção à estética gráfica criada pelo autor. Reeg (2014, p. 135) aborda questões relacionadas à recepção de *Fom Winde ferfeelt* e aponta para necessidade constante de inferência por parte do leitor durante a lei-

tura do texto, verificando e completando o significado de estruturas linguísticas e vocábulos.

Fom Winde ferfeelt foi publicado em 1995, em meio ao debate sobre a reforma ortográfica da língua alemã. Como autor de imigração, escrevendo em alemão, idioma que não é sua língua materna, Zé do Rock se posiciona de maneira crítica e provocativa à reforma ortográfica, questionando o poder de quem estabelece as normas linguísticas (KURLENINA, 2010, p. 273). Sua criação literária ganha um aspecto político-linguístico neste contexto, pois, através de seu experimento linguístico satírico, Zé do Rock se dá o direito de participar da discussão acerca da reforma ortográfica alemã. O autor aborda justamente um aspecto constitutivo da identidade nacional: o idioma oficial (KURLENINA, 2010, p. 293-294; SCHUMANN, 2009, p. 505), que funciona como instrumento de poder, de segregação entre os falantes nativos e não-nativos. Zé do Rock desconstrói a língua alemã de maneira sistemática, fazendo de sua posição de estrangeiro, que teoricamente lhe enfraquece, o maior potencial criativo de sua obra.

Durante suas viagens para diferentes países do globo, o narrador acrescenta mais uma faceta a seu *ultradoitsh*, incorporando de maneira criativa características fonéticas das línguas e variedades linguísticas locais à grafia de sua língua artificial. O alemão híbrido que emerge desta experiência causa ainda mais estranhamento e funciona como um exemplo fictício e bem-humorado de contato linguístico. Um exemplo deste processo mutativo da língua é a seguinte passagem:

manchmal, um ein besseres filing vom land zu vermitteln, passt der autor di sprache an di jeweilige landessprachen an. [...] Prtgaul is kleiner und ärmer als Schpania. di portuguesesch sind melankolische leute und das wichtigste wort im land is saudade. saudade heisst sensucht, nostalgi. alle prtuguesesch heissen Joaquim oder Manuel. di braslairusch machen immer wize yber di prtuguesesch. so wi di americansch wize yber di polaksch machen, di francesesch yber di belgasch und di deutschen yber di oschtfriusisch und austriaksch. das einzige volk, das kein opfervolk fyr ire wize hat, sind di prtuguesesch selbst, weil wenn ein prtgueisch eim andren prtgueisch ein wize erzählt,

versteen ihn beide nich. und schwäbeln tun si zu allem yberflusch auch noch.²

O “Weltdeutsch” (KURLENINA, 2010, p. 285) satírico e radical criado por do Rock é resultado de sua busca por uma forma individual de expressão. Traçando um paralelo com a obra da escritora japonesa, Yoko Tawada, Schumann (2009, p. 501) observa que tanto Tawada quanto do Rock não estão propriamente interessados na afirmação de uma identidade étnica através de uma forma híbrida da escrita como outros autores de literatura de imigração em língua alemã, mas sim na criação de uma nova forma de linguagem que expressa uma visão individual e experimental sobre a língua e cultura alemã. A incorporação de traços linguísticos de outras línguas estrangeiras ao *ultradoitsh* é a manifestação literária de processos emergentes da alteridade cultural experienciada pelo narrador (SCHUMANN, 2009, p. 501). Zé do Rock encena, à sua maneira, uma espécie de alemão globalizado, transcultural, que refuta a ideia de cultura pautada por conceitos de nacionalidade e etnocentrismo.

Die Konstruktionen von Zé do Rock und Yoko Tawada beweisen, dass gerade die Erfahrung von Fremdheit von persönlichen Reaktionen geprägt ist und die kollektiven Vorgaben, seien sie sprachlicher, kultureller oder literarischer Natur, auf innovative Weise am besten auf individuelle, vielleicht gar spielerische Art überprüft werden können. Darüber hinaus zeigen die globalisierenden Verfahren in den einzelnen Texten, dass Fremdheit und individuelle Wahrnehmung ein überall anzutreffendes Phänomen sind – und somit nur unzureichend für ein ethnozentrisches oder gar nationalistisches Kulturverständnis vereinnahmt werden können. (SCHUMANN, 2009, p. 507)

Os diferentes aspectos de *Fom Winde ferfeelt* abordados até aqui podem ser trabalhados na aula de ALE. Pflugmacher (2006) faz considerações acerca do livro e sua inserção no ensino secundário alemão.

2 <<http://www.zedorock.net/winde.html>> (Acesso em: 21.06.2016).

Uma pergunta pertinente que emerge de seu texto, e que também se aplica ao ensino de ALE, é: por que trabalhar com uma obra que desvirtua a língua alemã com alunos falantes nativos ou de alemão como língua adicional ou estrangeira, se a língua padrão alemã já apresenta, por si só, dificuldades suficientes? Não seria um desperdício de tempo precioso se ocupar com uma variedade incorreta e artificial da língua alemã? (PFLUGMACHER, 2006, p. 119). No contexto do ensino de ALE no Brasil, *Fom Winde ferfeelt* pode apresentar diferentes possibilidades de identificação por parte dos alunos. Uma delas se remete ao fato de se tratar de um autor brasileiro, que escreve em alemão e demonstra profundo conhecimento do idioma. Sua perspectiva criativa e bem-humorada sobre a língua alemã pode constituir um fator estimulante durante o trabalho com o texto. Por se tratar de uma obra que tematiza justamente a dificuldade de aprender alemão e oferece a possibilidade de “facilitar” o idioma através da transgressão criativa de suas normas padrão, *Fom Winde ferfeelt* pode despertar a curiosidade dos alunos e instigá-los à leitura e até à própria produção textual (PFLUGMACHER, 2006, p. 121). A relativa dificuldade de leitura do texto, devido ao estranhamento causado pela grafia pautada pela fonética da língua, demanda uma alta atividade cognitiva, por vezes cansativa. Para que isso não seja um fator desestimulante durante o trabalho com o texto em sala de aula, as atividades propostas devem engajar o aluno numa leitura ativa do texto, como por exemplo, lê-lo em voz alta, descobrindo assim a característica de natureza oral que o texto carrega, ativando as próprias habilidades orais e facilitando a compreensão textual. Neste sentido, *Fom Winde ferfeelt* oferece grande potencial para se trabalhar preceitos da aprendizagem estética, pois promove a desaceleração da percepção durante a leitura, causa um estranhamento do idioma que outrora lhe parecia familiar, promove uma reflexão acerca da forma linguística empregada no texto que, apesar de subvertido, continua inteligível ao aluno. A própria relação entre significante e significado precisa ser constantemente verificada e inferida durante a leitura (REEG, 2014, p. 135), dando margem para uma reflexão acerca de um dos preceitos da didática da literariedade que prevê uma sensibilização para um entendimento de língua como sistema de signos aberto e mutável. Por se tratar de uma obra cujo tema central é uma reflexão sobre a língua, *Fom Winde ferfeelt*

pode fomentar o desenvolvimento de uma consciência linguística (*language awareness*) entre os alunos.

Fom Winde ferfeelt também pode ser abordado em sala de aula sob a perspectiva de seu gênero literário. A obra pode ser classificada como literatura de viagem e autobiografia ao mesmo tempo (PFLUG-MACHER, 2006, p. 102). Seu caráter subversivo não se restringe à reflexão sobre a língua, mas abrange também a quebra de convenções literárias. Num primeiro momento, *Fom Winde ferfeelt* se enquadra no conceito de *Bildungsroman*, porém o narrador afirma não ter aprendido muito durante suas viagens pelo mundo. O contexto literário politicamente correto no qual a obra está inserida, a literatura intercultural, não impede o narrador de fazer comentários misóginos e racistas (FUECHTNER, 2008, p. 206). Discussões acerca do gênero e contexto literário do qual *Fom Winde ferfeelt* emerge podem expandir o conhecimento dos alunos acerca da literatura em língua alemã e propiciar maior profundidade na análise do texto.

4. Estudo sobre a prática docente de ALE no Celin-UFPR

Uma abordagem de textos literários no ensino de ALE que contemple sua dimensão estética pressupõe um conhecimento da parte de professores em relação à literatura e à maneira de tematizá-la em sala de aula³. Neste contexto, uma análise sobre as práticas de ensino de professores de ALE no contexto brasileiro parece pertinente, assim como uma reflexão acerca de como integrar aspectos relacionados à aprendizagem estética e literária e sua instrumentalização para o ensino de ALE na formação de professores em nível superior.

O estudo empírico, predominantemente qualitativo, aqui apresentado, se propôs a analisar a autopercepção e as práticas de ensino

3 A importância da aprendizagem estética e literária na formação de professores de alemão vem sendo correntemente discutida em recentes publicações da área: Schier (2014), Schewe (2014), Badstübner-Kizik (2014, 2015).

relacionadas ao uso de literatura e expressões artísticas por instrutores de ALE no Celin-UFPR. O levantamento de dados para a pesquisa se deu no segundo semestre de 2015 através de diferentes instrumentos: questionário, entrevistas, análise de plano/material de aula e vídeo de aulas ministradas.

Primeiramente, se procurou elucidar aspectos relacionados aos seguintes pontos através de questionário e entrevista: (1) Importância da literatura e expressões artísticas para a própria prática de ensino; (2) Objetivos de aprendizagem relacionados a esse tipo de material; (3) Metodologia/tipologia das atividades desenvolvidas; (4) Aspectos específicos, característicos do Celin-UFPR, que propiciam ou dificultam a inserção de literatura e arte em sala de aula.

Num segundo momento, um grupo de três professores (A, B e C) ministrou aulas com base em textos literários e expressões artísticas pré-determinados, dentre eles uma passagem do livro de Zé do Rock sobre *Fom Winde ferfelt*⁴. Essas aulas foram gravadas em vídeo para documentação e subsequente análise. A análise das aulas se concentrou nos objetivos de aprendizagem e atividades desenvolvidas pelos professores. Os conceitos de aprendizagem estética e didática da literariedade, brevemente explicitados acima, serviram como base teórica para a análise das aulas. Entrevistas retrospectivas foram feitas com os professores, suscitando uma reflexão sobre as aulas ministradas, incluindo os professores na análise pós-aula e garantindo maior profundidade à análise dos dados coletados.

4.1 Questionário e entrevista

Em relação à importância da literatura e expressões artísticas para a própria prática de ensino, os participantes A e B declararam inserir este tipo de material em suas aulas de uma a quatro vezes durante

4 O texto utilizado para a aula foi extraído da página do autor (<<http://www.zedorock.net/winde.html>>) e modificado em sua extensão para que o material pudesse ser adequado ao tempo disponível para as aulas.

o semestre. O professor A considera o trabalho com literatura e expressões artísticas importante, pois “ativa outras habilidades mais criativas dos alunos” ajudando assim na aprendizagem do idioma estrangeiro. Além disso, as atividades relacionadas a este tipo de material tornam a aula mais dinâmica e menos cansativa. O professor B acredita que os alunos “desenvolvem mais (ou aprendem mais) quando se parte de algo que eles precisam/sentem a necessidade de expressar”. O professor C declarou não inserir este tipo de material em suas aulas, porém considera importante a inserção da arte e literatura na aula de língua estrangeira, uma vez que o “caráter lúdico pode ter efeitos significativos tanto na apreensão do interesse do aluno quanto na consolidação do conhecimento novo daquele momento”. Ele também menciona o que julga ser um aspecto cognitivo durante a aprendizagem de língua estrangeira através deste tipo de material: “o artístico em si facilita o estabelecimento de conexões entre o velho e o novo, ajudando, assim, a garantir uma maior longevidade do conteúdo na memória”. Os três participantes, portanto, consideram importante a inserção da arte e literatura na aula de língua estrangeira, mesmo que um deles não trabalhe costumeiramente com este tipo de material. O fator motivacional e a possibilidade de maior identificação com o material por parte do aluno foram aspectos positivos mencionados.

Em relação aos objetivos de aprendizagem almejados através da literatura e arte, as respostas dos professores A e B revelaram uma significativa incidência de objetivos que tendencialmente não contemplam a dimensão estética do texto. A maioria das alternativas assinaladas tende a contemplar, em primeira linha, aspectos cognitivos de aprendizagem, em detrimento de aspectos afetivos. Os itens “introdução a um tema do cotidiano” e “informação cultural sobre o país da língua estudada”, por exemplo, podem revelar uma tendência de tratar o texto literário como um artefato cultural, que exemplifica a realidade cultural do país da língua-alvo, sem que sejam feitas considerações acerca da discursividade do texto literário, que está imerso em uma rede de discursos sobre a temática abordada. Objetivos como “aquisição de vocabulário novo”, “trabalho com regras gramaticais” e “melhora da pronúncia” revelam um enfoque em aspectos linguísticos que pressupõem tendencialmente uma aprendizagem mais cognitiva de língua estrangeira, deixando em

segundo plano a dimensão estética inerente a textos literários e expressões artísticas, assim como atividades que fomentam a criatividade dos alunos.

Entretanto, os participantes A e B assinalaram objetivos de aprendizagem que apresentam uma tendência ao fomento da aprendizagem estética como, por exemplo, “desconstrução de estereótipos”, “trabalho com sinestesia (mistura de mais de um sentido)”, “produção artística (encenação teatral, texto criativo, desenho...)” e “expressão de opinião sobre um assunto”. Estes objetivos fomentam a aprendizagem de aspectos culturais, assim como a aprendizagem integrada, a criatividade, a subjetividade e a capacidade interpretativa do aluno.

As respostas dadas às perguntas relacionadas à metodologia/tipologia das atividades desenvolvidas corroboram a interpretação de que os participantes A e B tendem a trabalhar, em primeira linha, aspectos cognitivos de aprendizagem através de textos literários e expressões artísticas, tais como a compreensão textual, a compreensão auditiva e a aprendizagem de regras gramaticais. O professor A assinalou “preencher lacunas” como um dos tipos de exercícios ao qual recorre quando utiliza literatura e arte em sala de aula. A justificativa para este tipo de atividade quando se trabalha com uma música, por exemplo, é que “os alunos estão atentos à música e querem entender seu significado”. Nesta afirmação se percebe uma preocupação por parte de alunos e do professor A com a compreensão textual, através da semantização de vocábulos desconhecidos. Atividades que fomentem a capacidade interpretativa dos alunos ou contemplem os aspectos formais do texto não foram mencionadas. O professor B citou atividades como “preencher lacunas”, “múltipla escolha” e “recompôr um texto a partir de suas partes”. Essas atividades também estão tendencialmente relacionadas à compreensão textual e, por serem fechadas ou semiabertas, dificilmente fomentam a criatividade do aluno ou contemplam a dimensão estética do texto. O professor A também assinalou uma única atividade que fomenta a criatividade do aluno: “escrever um novo texto (como, por exemplo, a partir da perspectiva de outra figura do texto original; uma carta, um diálogo, etc.)”. O professor B assinalou atividades produtivas e criativas como “usar karaokê ou cantar” e acrescentou a “encenação teatral” como ati-

vidade utilizada em sala de aula. Estes itens apontam para um trabalho em sala de aula que estimula a criatividade e fantasia do aluno, assim como incentiva uma aprendizagem que fomenta a emocionalidade, expressados através do canto e da encenação corporal. O professor C se absteve de responder a estas questões por afirmar não inserir literatura e arte em suas aulas.

Outras duas perguntas abertas do questionário indagaram sobre a vontade dos participantes de trabalhar mais com arte e literatura em sala de aula e sobre quais os fatores dificultam a inserção desse tipo de material em sala de aula no âmbito do Celin-UFPR. Percebe-se que, apesar de afirmarem querer aumentar a inserção da literatura e arte na própria prática docente, os participantes reconhecem alguns fatores que dificultam esse processo. A falta de tempo para trabalhar com esses materiais devido ao conteúdo curricular previsto para o semestre, pautado pelo livro didático, é um fator relevante. A falta de tempo e a dificuldade para encontrar e didatizar materiais que sejam adequados aos conteúdos apresentados pelo livro também foi mencionada pelos participantes. A partir dessas percepções, pode-se inferir que uma reflexão acerca do material didático utilizado nos cursos, assim como acerca da grade curricular com um todo, pautada justamente pelos conteúdos e objetivos do material didático, pode resultar em uma mudança efetiva da prática docente. A dificuldade em encontrar e didatizar material de cunho literário e artístico revela uma insegurança dos participantes em relação às próprias competências enquanto instrutores de alemão, que pode ser trabalhada durante sua formação.

4.2 Exemplo de prática docente: Aula com *Fom Winde ferfeelt*

Na fase subsequente da pesquisa, os três participantes desempenharam a seguinte tarefa: “Machen Sie einen Unterrichtsentwurf und benutzen Sie dabei den Text von Zé do Rock. Stellen Sie sich vor, Sie werden den Unterricht in einer Gruppe am Celin erteilen auf der Niveaustufe B1 (Deutsch V, VI oder VII). Planen Sie für die Stunden-vorbereitung 2 bis 4 Unterrichtsstunden à 50 Minuten ein.” Os três

participantes ministraram as aulas preparadas em diferentes cursos de extensão do Celin-UFPR.

O professor A formulou como principais objetivos de aprendizagem para sua aula, propiciar aos alunos um primeiro contato com o *ultradoitsh* e sensibilizá-los para a noção de preconceito linguístico. A abordagem do professor A ao texto literário em sala de aula proporcionou uma discussão que deu vazão à subjetividade dos alunos, no sentido de poderem se posicionar em relação à obra dentro do grupo, comparilhando e negociando possíveis interpretações, ainda que superficiais. O estranhamento causado pelo texto foi tema da discussão, porém, a subversão do alemão por parte do autor brasileiro não foi bem recebida pelos alunos: “o texto é ruim para quem não conhece o idioma alemão, pois ensina um alemão errado”; “o texto é uma ofensa aos alemães e aos alunos de ALE”; “o texto é desrespeitoso; as pessoas se viciam em falar errado quando leem o texto”.

O estranhamento e distanciamento da língua alemã através da leitura do *ultradoitsh* não culminaram necessariamente em uma reflexão a respeito da língua como construto, ou em um questionamento das normas linguísticas e dos agentes político-sociais que as determinam. O humor caricato do autor foi percebido como preconceituoso, e sua versatilidade linguística, demonstrada no *code-switching* encenado no texto, apreciada com ressalvas. Outros aspectos pertinentes à aprendizagem estética como concebida por Badstübner-Kizik (2014) não foram contemplados durante a aula. O incentivo à criatividade e à fantasia pouco se sucedeu em sala de aula; experimentos linguísticos foram percebidos como uma barreira para o aprendizado do idioma. Tampouco se deu a leitura do texto em voz alta, propiciando a percepção do texto através da oralidade, característica marcante da obra. O texto serviu como ponte para uma discussão acerca de preconceitos e registros linguísticos, sem que o potencial estético da obra, que transcende a transformação do alemão padrão para uma língua pautada pela fonética, fosse objeto de reflexão.

O professor B se propôs a trabalhar com variações linguísticas, dialetos e sotaques a partir do texto *Fom Winde ferfeelt*. Como maneira de exemplificar o uso da língua alemã por falantes não nativos, o pro-

fessor B iniciou a aula trabalhando com as canções *Sie liebt dich*⁵ dos Beatles e *Ich bin Ausländer (leider zum Glück)*⁶ da banda Torpedo Boyz. As atividades relacionadas às canções tinham como intuito direcionar a percepção dos alunos para o sotaque dos cantores cantando em língua alemã. O professor B afirmou que teve como objetivo sensibilizar os alunos para o fato de que falantes de ALE carregam consigo um sotaque proveniente de sua bagagem linguística. Este sotaque não é necessariamente um aspecto negativo para a comunicação, mas sim uma marca identitária de falantes de ALE.

O primeiro contato dos alunos com o texto *Fom Winde ferfeelt se* deu após essas atividades. O objetivo da leitura num primeiro momento foi “den Schreibstil von Zé do Rock identifizieren, wie er mit der Sprache (Orthographie und Akzente) spielt; mit Akzenten spielen.” A leitura do texto em voz alta foi incentivada para facilitar o entendimento do texto e emular o sotaque estrangeiro marcado na grafia do *ultradoitsh*. O professor B também propôs uma discussão acerca do que significa falar bem alemão, no sentido de conscientizar os alunos de que falar alemão bem é “conseguir se comunicar bem” e não necessariamente falar alemão “sem sotaque”. Segundo o professor B, o texto serviu não somente para ilustrar os sotaques de diferentes idiomas estrangeiros no idioma alemão, mas também para exemplificar o sotaque brasileiro quando se fala alemão. Neste sentido, o professor B falhou em reconhecer que o *ultradoitsh* se pauta por regras fonéticas do alemão falado por falantes nativos e, em determinados momentos, recorre às características específicas de outros idiomas para emular a transformação linguística típica de falantes estrangeiros. O *ultradoitsh* não é, necessariamente, uma maneira “abrasileirada” de se falar alemão.

O professor B trabalhou com outros textos/vídeos para exemplificar o uso do alemão por diferentes falantes nativos e não-nativos, na tentativa de “fugir do estereótipo” e para evitar “uma caricatura do imigrante do leste europeu falando alemão”. Porém, os textos/vídeos foram inseridos na aula para mera exemplificação, sem que um trabalho mais

5 <<https://www.youtube.com/watch?v=HlhM0gVvAzE>> (Acesso em: 21.06.2016).

6 <<https://www.youtube.com/watch?v=lLpxatSPQ1A>> (Acesso em: 21.06.2016).

aprofundado sobre aspectos formais ou mesmo de conteúdo fosse almejado. As atividades propostas pouco ensinaram os processos da aprendizagem estética como referida acima. A criatividade dos alunos não foi estimulada, um trabalho interpretativo, que propiciasse uma interação entre os alunos, não foi realizado.

O professor C propiciou aos alunos um trabalho mais focado nos aspectos linguísticos de *Fom Winde ferfeelt*. As atividades propostas direcionaram a percepção dos alunos para as reformas ortográficas propostas no texto. As diferentes regras criadas por do Rock foram objeto de análise por parte dos alunos, que também assistiram a um vídeo do autor explicitando as modificações de maneira bem-humorada. O professor C também estimulou um trabalho com o vocabulário do texto, atentando os alunos para as modificações lexicais e facilitando assim a compreensão textual. O professor C ainda propôs uma atividade criativa inspirada na leitura do texto literário: os alunos criaram as próprias regras para facilitar o alemão e escreveram textos de acordo com elas. Os outros colegas de turma leram os textos com o intuito de “decifrá-lo” e reconhecer as reformas ortográficas implementadas.

O professor C desenvolveu atividades que contemplam vários preceitos da aprendizagem estética. O trabalho proposto direcionou a percepção dos alunos para aspectos formais do texto, suscitando uma reflexão sobre a língua de maneira geral. O estranhamento causado pela leitura do texto foi assimilado positivamente pelos alunos, a ponto de eles mesmos se engajarem em um experimento linguístico criativo, que se deu em interação com outros colegas. A oportunidade de ensaiar uma reforma ortográfica para a língua alemã também deu vazão a subjetividade do aluno e os motivou à própria produção textual. No entanto, não houve uma abordagem mais interpretativa do texto, no sentido de se refletir acerca do contexto no qual Zé do Rock propõe seu *ultradoitsh*, de tematizar os estereótipos refletidos nas apropriações linguísticas e piadas do texto e de analisar os artifícios usados pelo autor para gerar um efeito cômico.

5. Conclusões

A análise do questionário, das entrevistas e das aulas ministradas pelos participantes do estudo aqui apresentado indica uma dificuldade por parte dos professores em propor um trabalho em sala de aula que incentive a sensibilidade e a criatividade dos alunos, valorize aspectos subjetivos durante a aprendizagem e fomente a capacidade de interpretação e produção de significados. Com exceção do professor C, os outros dois professores abdicaram de propor atividades que focassem nas características marcantes do texto e se decidiram por uma reflexão acerca de temas como preconceito linguístico e variações linguísticas, sem necessariamente escrutinar os aspectos formais e literários da obra.

O trabalho com os professores revelou a necessidade de uma maior reflexão acerca dos objetivos de aprendizagem e atividades propostas quando se trabalha com este tipo de material, assim como a necessidade de se familiarizar com a obra, seu autor e seu contexto literário, antes de abordá-la em sala de aula. Os conceitos de aprendizagem estética e didática da literariedade podem constituir um ponto de partida para uma sensibilização dos professores/estagiários para um trabalho mais consciente com textos literários e expressões artísticas, que contemple a dimensão estética da obra e fomente aspectos afetivos da aprendizagem. Essa sensibilização pode se dar no âmbito de uma disciplina específica para a formação (continuada) de professores e através do estágio supervisionado no centro de línguas.

Outros estudos acerca da inserção de literatura e arte no ensino de alemão no âmbito da formação de professores também corroboram a percepção de que muitos professores consideram o trabalho com este tipo de material importante. Porém, ainda se faz necessária uma sensibilização para abordagens que transcendam o desenvolvimento das quatro habilidades tradicionalmente trabalhadas no ensino de línguas estrangeiras pautado pelo pragmatismo (BADSTÜBNER-KIZIK, 2015, p. 85; WIESER, 2010). Badstübner-Kizik e Wieser também constataram que, de maneira geral, textos literários desempenham um papel periférico no ensino de línguas e os conteúdos, critérios de escolha, objetivos

e metodologia se orientam primordialmente por aspectos cognitivos da aprendizagem. Ademais, os professores dão pouco valor ao trabalho com a dimensão estética dos textos, pois a literatura é inserida como ponto de partida para o aperfeiçoamento das habilidades tradicionais, principalmente a compreensão textual. Schlachter (2014, p. 7) aponta que professores e alunos, em face do caráter dos materiais didáticos atuais, se acostumam cada vez mais com um ensino e aprendizagem de língua estrangeira que se pauta pela padronização e pela aquisição de competências mensuráveis.

Uma reflexão acerca do conteúdo curricular dos cursos de alemão no Celin-UFPR, no sentido de flexibilizá-lo, já que é pautado exclusivamente pelo livro didático, daria mais espaço para professores e alunos se ocuparem com textos literários, filmes, pinturas, etc. Outro aspecto apontado pelos professores em relação à inserção de literatura e arte no Celin-UFPR, que carece de uma análise mais aprofundada, é o fator motivacional. Por um lado, este tipo de material pode engajar os alunos de maneira afetiva e oferecer-lhes possibilidades de identificação. Por outro lado, os professores também notam certa resistência por parte de alguns alunos, quando se propõe um trabalho com outro tipo de material que não seja o livro didático. Um estudo acerca dos interesses e objetivos dos alunos, assim como acerca das tradições de aprendizagem do contexto brasileiro, pode facilitar a inserção de textos literários e expressões artísticas no Celin-UFPR.

Referências bibliográficas

AKA, Birgit. ‚In Brasilien sind die Erdbeeren groß‘: Das Spiel mit Stereotypen in Zé do Rocks *Schroeder liegt in Brasilien*. In: BLANDFORT, Julia; MANCAS, Magdalena; WIESINGER, Evelyn (org.). *Minderheit(en): Fremd? Anders? Gleich? Beiträge zum XXVII. Forum Junge Romanistik in Regensburg*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 2013, p. 159-174.

BADSTÜBNER-KIZIK, Camilla. Text-Bild-Klang. Ästhetisches Lernen im mehrsprachigen Medienverbund. In: BERNSTEIN, Niels; LERCHNER, Charlotte (org.). *Ästhetisches Lernen im DaF-, DaZ-Unterricht:*

Literatur, Theater, bildende Kunst, Musik, Film. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 2014, p. 297-312.

BADSTÜBNER-KIZIK, Camilla. *Literatur multimodal? Deutsch als Fremdsprache*, n. 2, p. 77-86, 2015.

BERNSTEIN, Nils, LERCHNER, Charlotte (2014), *Asthetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht: Literatur, Theater, Bildende Kunst, Musik, Film*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, p. V-VIII.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino e avaliação*. Lisboa: Edições ASA, 2001.

DOBSTADT, Michael. „Literarizität“ als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten: Zugleich als ein Vorschlag zur Neuprofilierung des Arbeitsbereichs Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache. *Deutsch als Fremdsprache*, v. 46, n. 1, p. 21-30, 2009.

DOBSTADT, Michael; RIEDNER, Renate. Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität im Kontext Deutsch als Fremdsprache. In: EWERT, Michael; RIEDNER, Renate; SCHIEDERMAIR, Simone (org.). *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. München: Iudicium, 2011a, p. 99-115.

DOBSTADT, Michael; RIEDNER, Renate. Fremdsprache Literatur – Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, v. 44, p. 5-14, 2011b.

DO ROCK, Zé. *Fom Winde Ferfeelt - welt-strolch macht links-shreibreform*. Berlin: Piper, 1995.

FUECHTNER, Veronika. From *Ultradoitsh* to *Siegfriedisch*: The Problem of a Multicultural Literature in Zé do Rock's Orthographies. In: RECTANUS, Mark W. (org.). *Über Gegenwartsliteratur/ About Contemporary Literature: Interpretationen und Interventionen / Interpretations and Interventions*. Bielefeld: Aisthesis Verlag, 2008. p. 193-208.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 2007.

KIRCHNER, Constanze; SCHIEFER FERRARI, Markus; SPINNER, Kaspar H. *Ästhetische Bildung und Identität. Fächerverbindende Vorschläge für die Sekundarstufe I und II*. München: kopaed, 2006.

KRAMSCH, Claire. From Communicative Competence to Symbolic Competence. *The Modern Language Journal*, v. 90, p. 249-252, 2006.

KRAMSCH, Claire; GERHARDS, Sascha. Im Gespräch: An Interview with Claire Kramsch on the “Multilingual Subject.” *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, v. 45, n. 1, p. 74-82, 2012.

KURLÉNINA, Vera. “a multiculti um internacionaliset deutsch”: Sprachliche Hybridität bei Zé do Rock am Beispiel der Kunstsprache *kauderdeutsh*. In: BÜRGER-KOFTIS, Michaela (org.). *Polyphonie – Mehrsprachigkeit und literarische Kreativität*. Dresden: Praesens, 2010, p. 278-298.

PFLUGMACHER, Torsten. Wenn Nähmaschinen die Arbeit verweigern – Interlinguale Reisen mit Zé do Rock. In: DAWIDOWSKI, Christian; WROBEL, Dieter (org.). *Interkultureller Literaturunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2006, p. 101-122.

REEG, Ulrike. Mehrsprachigkeit, Sprachinszenierung und Rezeption. Überlegungen zu den Texten von Zé do Rock. In: CHIPELLINO, Carmine; SHCHYHLEVSKA, Natalia (org.). *Bewegte Sprache: vom „Gastarbeiterdeutsch“ zum interkulturellen Schreiben*. Dresden: Thelem, 2014, p. 122-138.

RÖSLER, Dietmar. *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler, 2012.

SCHEWE, Manfred. Für das Ästhetische einen Ort schaffen. DaF als Bauhaus – ein Vorentwurf. In: BERNSTEIN, Niels; LERCHNER, Charlotte (org.). *Ästhetisches Lernen im DaF-, DaZ-Unterricht: Literatur, Theater, bildende Kunst, Musik, Film*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 2014, p. 167-177.

SCHIER, Carmen. Ästhetische Bildung in DaF und im fremdsprachlichen Literaturunterricht als Grundlage für eine nachhaltige Allianz zwischen Denken und Empfinden. In: BERNSTEIN, Niels; LERCHNER, Charlotte (org.). *Ästhetisches Lernen im DaF-, DaZ-Unterricht: Literatur, Theater, bildende Kunst, Musik, Film*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 2014, p. 3-17.

SCHLACHTER, Birgit. Der Literaturunterricht im Spannungsfeld von ästhetischem Lernen und Kompetenzorientierung – Versuch einer Positionsbestimmung. In: *Materialien zur Baden-Württembergischen Jahrestagung „Neue Aufsatzformen – Schwierigkeiten beim Interpretieren*, 2014. Disponível em: <<http://fachverband-deutsch.de/project/docs/cms/>

downloads/LV_Ba_W_/2014/Schlachter_Literaturunterricht_Aesth_Lernen_Kompetenz_08042014.pdf> (Acesso em: 06.04.2016).

SCHUMANN, Andreas. Sprachspiel und Individualität. Neue Tendenzen einer Literatur der Migration. In: ANZ, Thomas; KAULEN, Heinrich (org.). *Literatur als Spiel. Evolutionsbiologische, ästhetische und pädagogische Konzepte*. Berlin, New York: de Gruyter, 2009, p. 499-508.

SIEBER, Cornelia. Transkulturalität als ‚klein-werden‘ von Sprache und Literatur durch Reise, Migration und Translation – Zé do Rocks Fomwinde ferfeelt / O erói sem nem um agá. In: ERNST, Jutta; FREITAG, Florian (org.). *Transkulturelle Dynamiken. Aktanten – Prozesse – Theorien*. Bielefeld: transcript, 2015, p. 199-225.

WIESER, Dorothee. Lehrerforschung in der Literaturdidaktik im Kontext der Kompetenzorientierung. In: RÖSCH, Heidi (org.). *Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht*. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag, 2010, p. 113-130.