O ensino de alemão em contexto universitário

Modalidades, desafios e perspectivas

Organizadoras
Dörthe Uphoff
Luciane Leipnitz
Poliana C. C. Arantes
Rogéria Costa Pereira

HUMANITAS

O ensino de alemão em contexto universitário: modalidades, desafios e perspectivas

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

Diretor
Maria Arminda do Nascimento Arruda

Vice-Diretor
Paulo Martins

Editora Humanitas

Presidente
Ieda Maria Alves

Vice-Presidente
Mário Antônio Eufrásio

Proibida a reprodução parcial ou integral desta obra por qualquer meio eletrônico, mecânico, inclusive por processo xerográfico, sem permissão expressa do editor (Lei n. 9.160, de 19/02/1998)

HUMANITAS
Rua do Lago, 717 – Cidade Universitária
05508-080 – São Paulo – SP – Brasil
Tel.: (11) 3091-2920
e-mail: editorahumanitas@usp.br
www.editorahumanitas.commercesuite.com.br

Foi feito o depósito legal na Biblioteca Nacional (Lei nº 1.825, de 20/12/1907)
Impresso no Brasil / *Printed in Brazil*
Maio 2017

Organizadoras:
Dörthe Uphoff
Luciane Leipnitz
Poliana Coeli Costa Arantes
Rogéria Costa Pereira

O ensino de alemão em contexto universitário:
modalidades, desafios e perspectivas

HUMANITAS

São Paulo, 2017

Copyright © 2017 dos autores

Catalogação na Publicação (CIP)
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

E52 O ensino de alemão em contexto universitário [recurso eletrônico] : modalidades, desafios e perspectivas / Organizadoras: Dörthe Uphoff, Luciane Leipnitz, Poliana Coeli Costa Arantes, Rogéria Costa Pereira. -- São Paulo : Humanitas, 2017.

1935 Kb ; PDF.

DOI 10.11606/9788577323333

ISBN 978-85-7732-333-3

1. Língua alemã (estudo e ensino). 2. Ensino de língua estrangeira. 3. Universidade. I. Uphoff, Dörthe, *coord*. II. Leipnitz, Luciane, *coord*. III. Arantes, Poliana Coeli Costa, *coord*. IV. Pereira, Rogéria Costa, *coord*.

CDD 430.7

Serviço de Editoração e Distribuição

3091-2920/4593
editorafflch@usp.br

Coordenação Editorial
Helena Rodrigues – MTb n. 28.840

Projeto gráfico e Diagramação
Marcos Eriverton Vieira

Capa
Victor Ivanon

Revisão
das organizadoras

Sumário

Apresentação 07

A tradição intercultural da língua alemã na Amazônia
e o desafio contemporâneo da licenciatura 11
João Jairo Morais Vansiler e Nair Daiane de Souza Sauaia Vansiler

O ensino de alemão na Amazônia:
A Casa de Estudos Germânicos em Belém 31
Sabine Reiter

O ensino de alemão na Universidade Federal do Ceará:
um panorama histórico nas áreas de graduação e extensão 51
Rogéria Costa Pereira e Tito Lívio Cruz Romão

A língua alemã na Universidade Federal da Paraíba:
percurso, percalços e perspectivas 73
Luciane Leipnitz

A presença do idioma alemão na Universidade Federal da Bahia 85
Jael Glauce da Fonseca

A formação de professores de alemão na UERJ:
uma análise sobre os impactos de projetos de extensão 103
Roberta Sol Stanke, Ebal Sant'Anna Bolacio Filho, Gabriela Marques-Schäfer e Magali Moura

Análise pragmática do uso de partículas modais em alemão e em português: incentivo às abordagens metalinguísticas no ensino de alemão em contexto universitário 123
Poliana Coeli Costa Arantes

A abordagem contrastiva no ensino de alemão após inglês e os desafios na graduação em Letras 145
Marina Grilli

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 169
Dörthe Uphoff e Deise Tott Debia

Aprender a língua por meio da literatura no contexto da Germanística brasileira: uma experiência realizada na UNESP-Araraquara 191
Natália Corrêa Porto Fadel Barcellos

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 215
Thiago Viti Mariano e Franziska Lorke

Sobre os autores 237

Apresentação

A ideia para o presente livro nasceu por ocasião do 1º Congresso da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos (ABEG), em novembro de 2015 em São Paulo, quando docentes de alemão de todo o Brasil se reuniram para discutir as diferentes modalidades e os desafios específicos do ensino da língua nos âmbitos da graduação e extensão universitária. Em duas seções foram apresentados um total de 26 trabalhos, acompanhados de muita troca de experiências e discussões estimulantes. Ficou evidente para nós a importância de um espaço de interlocução mais constante para refletir e debater sobre as dificuldades de manter e ampliar o ensino de alemão na universidade brasileira, além de garantir sua qualidade, tendo em vista as características particulares desse contexto. Assim, apesar da inevitável heterogeneidade dos nossos locais de trabalho, em um país tão grande quanto o Brasil, percebemos que muitos aspectos também nos unem, como em especial o fato de que lidamos com um público-alvo bastante exigente, que deseja – e precisa – aprender a língua de maneira rápida e eficiente, a fim de realizar outras tarefas, como, por exemplo, estudar a literatura no idioma estrangeiro, ler e traduzir textos das mais diversas áreas de conhecimento, preparar-se para um intercâmbio acadêmico ou, ainda, alcançar a desenvoltura necessária na língua para se formar como professor.

As coordenadoras das referidas seções no congresso da ABEG decidiram então lançar um projeto de livro em que as condições gerais, mas também as diferentes facetas do ensino de alemão em contexto universitário pudessem ser apresentadas e discutidas. Responderam à nossa chamada dezoito autores, de norte a sul do país, que aceitaram nosso convite de colaborar com o livro, elaborando um total de onze

artigos em que oferecem um olhar sobre sua prática de ensino, além dos determinantes curriculares, políticos e administrativos em que se insere o seu fazer pedagógico.

Para organizar os artigos do livro, seguimos uma ordem geográfica, começando pela região norte do Brasil e descendo até o sul, no intuito de valorizar a presença do alemão nas universidades do norte e nordeste do país, onde também há uma tradição longa de ensino do idioma, a qual, contudo, frequentemente não é reconhecida, dada a importância da imigração alemã – e, em consequência, de sua língua – para as regiões sul e sudeste.

Assim, iniciamos com quatro relatos (Vansiler e Vansiler; Reiter; Pereira e Romão; Leipnitz) sobre a evolução histórica e a situação atual do ensino de alemão nas Universidades Federais do Pará, do Ceará e da Paraíba. Nota-se, neles, o engajamento pessoal de alguns professores, bem como das instituições alemãs de fomento ao ensino da língua, para garantir a oferta do idioma, mas também os benefícios resultantes desse intercâmbio cultural, além de alguns problemas como o reduzido mercado de trabalho para licenciandos do alemão, que marcam a presença da língua nessas universidades.

Descendo um pouco em direção ao sudeste do país, temos os depoimentos de Fonseca e Stanke et al. que mostram, entre outros, soluções interessantes e bastante diversas na formação de professores de alemão. Se, na Universidade Federal da Bahia, o foco é a formação continuada, mediante um curso de especialização bem-sucedido em colaboração com o Instituto Goethe, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro prima por seus variados projetos de extensão, aliando a formação inicial dos professores com uma oferta direcionada de cursos de língua para grupos tão diversos como escolas públicas e alunos da terceira idade.

Na sequência, temos dois artigos que abordam questões linguísticas do ensino de alemão em contexto universitário, advogando uma ênfase maior em atividades reflexivas e contrastivas nas disciplinas de língua de cursos de Letras-Alemão. Desse modo, Arantes, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, analisa como as partículas modais, uma classe de palavras muito característica da língua alemã, é tratada

em gramáticas alemãs e portuguesas, propondo, além disso, o trabalho com amostras autênticas do uso dessas palavras em sala de aula. Grilli, da Universidade de São Paulo, por sua vez, defende uma metodologia contrastiva para alunos universitários com conhecimentos de inglês, e analisa como essa abordagem se materializa em dois livros didáticos empregados atualmente em cursos de Letras-Alemão no Brasil.

Como último bloco temático, e chegando até a região sul do Brasil, apresentamos três artigos que abordam o uso de textos literários no ensino da língua alemã. Uphoff e Debia, da Universidade de São Paulo, analisam os resultados de uma análise de necessidades empreendida que teve como foco as dificuldades enfrentadas pelos alunos do curso de Letras-Alemão da USP na passagem das disciplinas de língua para as de literatura. Barcellos, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, relata experiências com narrativas atuais da literatura alemã nas disciplinas de língua do curso de Letras da sua instituição. Finalmente, Mariano e Lorke, da Universidade Federal do Paraná e Universidade Tecnológica Federal do Paraná, respectivamente, refletem sobre a importância da aprendizagem estética no ensino universitário de alemão, tomando por base uma pesquisa empírica desenvolvida com a obra *Fom Winde ferfeelt*, do escritor teuto-brasileiro Zé do Rock.

Esperamos com essa seleção de artigos mostrar a variedade e o vigor do ensino de alemão em contexto universitário, além da importância de manter a sua oferta, tanto na graduação quanto em projetos de extensão. Desejamos a todos uma boa leitura.

As organizadoras

A tradição intercultural da língua alemã na Amazônia e o desafio contemporâneo da licenciatura

João Jairo Moraes Vansiler
Nair Daiane de Souza Sauaia Vansiler

1. Introdução

Muitos povos colaboraram com a formação do que hoje conhecemos como Amazônia. Gostamos de pensar em *confluências* para um fluxo intermitente de atores encenando um drama em um palco cujo cenário não cessa de se transformar. Trata-se de uma relação em construção, que conta com a presença da língua alemã através de falantes de várias nacionalidades desde o século XVI, influenciando e se deixando influenciar por uma Amazônia plural, numa via de mão dupla, resultando em um patrimônio cultural mútuo que precisa ser melhor compreendido e divulgado.

Inicialmente, como qualquer outro povo europeu seduzido pelas narrativas de bonança infinita, o aqui chamado genericamente por alemães[1]

1 É necessário esclarecer que utilizamos a compreensão de alemães utilizada pelo historiador Fernando Aymoré, a qual mesmo em contexto diferente emoldura bem a

estavam interessados numa riqueza imensurável de um *El Dourado* possível, que se traduzia na busca por, principalmente, acúmulo de riquezas por meio de metais preciosos. Em seguida, esses exploradores, pela força da expansão científica dos séculos XVIII e XIX, foram compreendendo outras riquezas, dentre elas a simbólica, que também pudessem explicar muitas de suas inquietações no âmbito das ciências naturais e humanas.

Quando pensamos em uma determinada cultura, imaginamos um conjunto de valores, crenças e elaborações que definem e direcionam uma sociedade. Há nesse ponto de vista uma imagem insular circunscrita por uma ideia comum, idem, que no fim ao cabo envolvem os habitantes em torno, por exemplo, de uma língua, de uma culinária, de uma vestimenta, de um modo peculiar de sentir a vida de forma solidária justamente pelo compartilhamento desses valores que lhes dão o sentido de comunidade. No entanto, com a globalização, ou expansão de ideias e mercadorias iniciadas com as chamadas "grandes navegações" europeias no século XV, impôs-se ao globo o desafio da relacionalidade necessária. Este caráter relacional se coloca sempre de modo tenso e assimétrico, indo desde uma prova literal do estrangeiro por meio do canibalismo, do estético por meio da antropofagia, chegando até o câmbio das frenéticas bolsas de valores contemporâneas.

Assim, as distâncias foram diminuindo entre povos e línguas até se intercruzarem, criando uma zona liminar provisória, em que ambos se experimentam e se nutrem um do outro, mas também se estranham muitas vezes, em um curto circuito, expondo feridas abertas, não cicatrizadas pela necessária violência que a presença do outro – do estrangeiro – suscita à estabilidade habitual que o próprio, em seu senso comum, vivencia com seus pares.

---

nossa visada, segue: "O termo *alemão* [...] é uma deturpação. Em comum tinham esses missionários de pertencer à Assistência Germânica da *Societas Jesu*, que se estendia na Europa Central, durante os séculos XVII e XVIII, dos Países Baixos (Bélgica, Holanda e Luxemburgo), aos territórios da Alemanha, Suíça, Áustria, Hungria, Eslováquia, República Checa, Polônia e Croácia, englobando, em sua maior parte, os reinos da remota dinastia de Habsburgo, assim como os territórios do extinto Sacro Império Romano de Nação Germânico. Eram alemães nesse sentido do termo, que nada tem a ver com as nacionalidades atuais". (AYMORÉ, 2013, p. 41).

Desse modo há um reconhecimento da diversidade cultural nesse mundo cada vez mais interrelacional, em que os dados culturais são fontes de afirmação da razão existencial do outro, que no fundo é seu semelhante. Portanto, o conceito de interculturalidade que aqui defendemos é também um campo confluente de ideias que visam reivindicar e transformar a realidade vivida. Nesse sentido, ainda é um desafio pensar novas formas de tolerância da simples presença do outro no convívio com o próprio, seja por razões de escolha autônoma ou coercitiva impostos por êxodos refugiados.

A compreensão da necessidade de se construir um novo homem dentro de um enquadramento formal sob a denominação de humanidade exigiria um senso de proteção de uma riqueza *comum*, alicerçada pela ideia necessária de formação da humanidade (*Bildung der Menschheit*) através da universalização dos bens culturais. Os registros e relatos de viagens a essa região pelos alemães apontam uma troca de bens desde o século XVII. Assim, no século XX, esta relação está consolidada, mas com lacunas e aporias que desafiam esse início de novo século, como é o caso do ensino e aprendizagem do idioma alemão.

Nesse tocante, algumas instituições figuram na Amazônia brasileira, em especial em Belém, como pontos importantes de contato de diversos interesses (educacional, econômico, científico, etc.). Atualmente a cultura e língua alemãs têm no curso de Licenciatura em Letras com habilitação em língua alemã (doravante Licenciatura em alemão) um ponto de importante contato científico e de ensino entre dois mundos: o alemão e o brasileiro. O ensino de alemão na Universidade Federal do Pará (UFPA) já existe há pelo menos 40 anos, e desde 2004, esse esforço ganhou *status* de um curso de Licenciatura em Letras com habilitação em língua e literatura alemãs, o qual apresenta anualmente cerca de 25 egressos. Contudo, a disparidade entre o número de alunos que iniciam o curso de Licenciatura em alemão na Universidade Federal do Pará (UFPA) e o número de formandos sempre foi um dado[2] que muito nos chamou atenção.

2 No período entre 2005 e 2010, em média 25 alunos ingressaram e cinco formavam-se anualmente no curso em questão. Dados obtidos na Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas.

Sendo assim, o presente texto traz uma reflexão em torno desses séculos de relação e trocas de bens (culturais, científicos e de formação), para compreender a importância do alemão para a formação amazônica, e assim, encarar o lugar de uma Licenciatura em Alemão nesta região como uma grande fomentadora de pesquisa entre dois mundos.

2. O Regional e o Universal

Diversos foram os povos que passaram por essa região identificada hoje como Amazônia, inclusive com muitas teorias inusitadas a respeito do fluxo ancestral que alimentaram, e ainda nutrem, diversos mitos sobre a região. Na realidade, a verdade que prevalece no momento é contada pelos vencedores, resultante da corrida imperialista ibérica na qual os espanhóis e os portugueses, principalmente, planejaram suas expansões marítimas pelo novo mundo. Depois de conquistarem os territórios Incas, Astecas e Maias, os espanhóis sonhavam em encontrar o *El Dourado* (a terra das Amazonas). Por volta de 1541-1542, Francisco de Orellana adentrou com sua esquadra em Quito (Equador) e foi até Macapá (Brasil), percorrendo toda a extensão do rio Amazonas, 6.692[3] km.

Quando os europeus chegaram à Amazônia, havia cerca de 15 milhões de habitantes ao longo do grande rio. Wille Bolle (2010)[4], lendo comparativamente os registros deixados pelos exploradores, principal-

---

3 A extensão do rio Amazonas, segundo pesquisa recente do INPE – Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais, ultrapassa em 140 km o rio Nilo, que até então era considerado o maior em extensão. Ver detalhes em <http://www.inpe.br/noticias/noticia.php?Cod_Noticia=1501> (Acesso em: 29.01.2014).

4 Em pesquisa recente o professor Willi Bolle, da Universidade de São Paulo, fez o mesmo trajeto de Orellana, descrito nas crônicas de Carvajal, a fim de traçar outra topografia discursiva sobre a Amazônia em confronto com a atualidade. Publicou com o título "A travessia pioneira da Amazônia (Francisco de Orellana, 1541-1542)" no volume *Amazônia: região universal e teatro do mundo*, de sua organização conjuntamente com Edna Castro e Marcel Vejmelka. Este volume também teve uma edição alemã, que se chamou *Amazonien – Weltregion und Welttheater*.

mente os de Gaspar de Carvajal, padre jesuíta e também cronista da expedição de Orellana, diz-nos:

> Aqui tratamos da primeira travessia da Amazônia realizada por europeus, na época em que a Espanha começou a realizar o seu projeto de expansão global. Nesse contexto aconteceu, em 1541-1542, a viagem de descobrimento empreendida por Francisco de Orellana, comandando uma tropa de 57 homens. Essa expedição foi qualificada pelo historiador Gonzalo Fernández de Oviedo y Valdés (1855, p. 383) como "um dos maiores feitos jamais realizados pelos homens". A partir desse feito, o rio "[das] Amazonas" e a região receberam o seu nome definitivo, começaram os projetos de colonização e se engendraram as principais outras viagens de exploração. (BOLLE, 2010, p. 19).

Bolle refletindo a partir da leitura do texto de Carvajal acentua que:

> O intenso povoamento ao longo do rio Amazonas é um índice de farturas de recursos: águas com abundância de peixes e tartarugas, florestas ricas de frutos e caça, terras extensas e apropriadas tanto para o cultivo quanto para a criação de gado. A percepção destas riquezas provocou no comandante e no seu cronista uma espécie de sonho de futura colonização. (Idem, p. 46).

O retorno glorioso sonhado por Carvajal não se concretizou, pois dentre muitos insucessos espanhóis na travessia do Atlântico, o comandante e seus homens foram vencidos definitivamente pela fome, doenças e flechadas de índios, em 1545, na foz do rio Amazonas ou "boca do rio grande" como gosta de dizer Bolle. Durante quase um século de tentativas desastradas empreendidas por novos exploradores franceses, holandeses e ingleses, foram os portugueses quem impuseram o marco decisivo da conquista da região, com Francisco Caldeira Castelo Branco, fundador da cidade de Belém, erguida na entrada da bacia amazônica, em 1616. Os portugueses já vinham expulsando os franceses do Maranhão, sob o comando de Pedro Teixeira, capitão-mor da capitania do Grão-Pará.

A partir desta pequena história, podemos resumir que o mito das Amazonas[5], traduzindo um modo de vida dos autóctones à beira do rio homônimo, serviu para justificar a atuação imperialista europeia na criação das novas condicionantes que serviriam de base para alimentar um imaginário mitológico sobre a região, ou seja, o seu projeto colonialista, que até hoje persiste. Ora, os europeus, ao nomearem este rio como sendo o rio "das Amazonas", basearam-se em seu próprio imaginário mitológico e acreditaram/sonharam ser este lugar naturalmente seu. Esse imaginário era fantasmagoricamente sedutor, pois

> sustentados pela autoridade da antiga mitologia grega, o projeto de colonização de Orellana, formulado por Carvajal, constituía uma bem elaborada "construção discursiva" – bastante persuasiva para poder despertar em algumas centenas de europeus o gosto de colonizar a Amazônia (BOLLE, 2010, p. 48).

A primeira exploração científica da Amazônia iniciou-se no século XVIII com o francês Charles-Marie de La Condamine (1701-1774), que elaborou o primeiro mapa científico do Amazonas, em 1743. A atitude de suposta supremacia dos europeus sobre os indígenas transcorreu durante três séculos, reaparecendo no século XIX, ainda com um olhar etnocêntrico, por exemplo, na conduta dos etnólogos e biólogos como Alexander von Humboldt (1769-1859), Von Martius (1794-1868), Henry Walter Bates (1825-1892) e Paul Ehrenreich (1855-1914). Somente na virada do século se verá uma mudança na percepção científica europeia, encabeçada pela etnografia, digamos, mais reflexiva sobre a região e o seu povo. Esta conduta precipitará um novo paradigma

5 "As Amazonas (em grego antigo Αμαζόνες, trad. Amazónes) eram as integrantes de uma antiga nação de guerreiras da mitologia grega. Heródoto as colocou numa região situada às fronteiras da Cítia, na Sarmácia. Entre as rainhas célebres das amazonas estão Pentesileia, que teria participado da Guerra de Tróia, e sua irmã, Hipólita, cujo cinturão mágico foi o objeto de um dos doze trabalhos de Héracles. Saqueadoras amazonas eram frequentemente ilustradas em batalhas contra guerreiros gregos na arte grega, nas chamadas amazonomaquias." Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Amazonas_(mitologia)> (Acesso em: 20.11. 2013).

que sustentará os trabalhos abissais de nomes como Constant Tastevin (1880-1962) e Curt Niemuendaju (1882-1945), no sentido de proteção, demarcação do território espacial e linguístico do povo indígena sobrevivente na Amazônia[6].

Bolle e Pinto (2013), em um artigo intitulado *O fascínio pela Amazônia: de Martius e Nimuendajú*, apresentam com detalhes as expedições na Amazônia brasileira por falantes do alemão, seus encantos com a fauna, flora, mitos, línguas e culturas, disponibilizando também um arquivo de pinturas e gravuras realizadas pelos viajantes, o que justifica o que eles intitulam *fascínio*.

Nesse sentido, não há como se pensar que a Amazônia, na sua gênese discursiva moderna, já não nasça universal, ou seja, uma *Weltregion* (região universal), e as crônicas dos homens de letras da época (principalmente os clérigos) narraram o "primeiro ato" do drama encenado neste *Welttheater* (teatro do mundo), constituindo-se no primeiro registro literário ficcional, mesmo que se queira documento: um documento de cultura – um documento de barbárie. Daí para frente, o que se viu foram ficções sobre a *ficção* de um lugar considerado hoje como "patrimônio da humanidade". Essa narrativa não cessa de ser reescrita ao sabor do tempo, expondo as sutilezas das línguas em contato. Para efeito de concisão, tomamos como moldura a chamada Amazônia legal ou Amazônia brasileira, mais precisamente a cidade de Belém, capital do Estado do Pará, que nos serve de amostra da presente reflexão.

3. A virada no Século XXI

Com o aqui exposto quanto às relações e trocas entre as línguas alemã e portuguesa na Amazônia brasileira, desde pelo menos o século XVI, Belém se constitui hoje em um importante polo disseminador

6 Transcrevemos a nota 8 em Bolle (2006, p. 46), que diz respeito à densidade demográfica da região quando os europeus chegaram: "Sobre o despovoamento da Amazônia desde o início do século XVII, cf. Porro, 1992, p. 8. Antes do contato com os europeus, de acordo com pesquisas recentes, a região teve uma população de aproximadamente 15 milhões de pessoas (cf. SLATER, 2002, p. 10 e p. 226-227, nota 19)".

e promotor dessa cultura compartilhada. Em especial a Licenciatura em alemão da UFPA sustenta bases para a fomentação dessas relações. Desde o início de suas atividades, essa graduação conta com o apoio dos Institutos de incentivo à aprendizagem da língua alemã no Brasil, como o *Goethe Institut* e o Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD), os quais oferecem, além de uma estrutura institucional, como o envio de um Leitor assistente de língua, bolsas de cursos na Alemanha específicas para os professores da Casa de Estudos Germânicos (doravante CEG[7]) e estudantes da graduação, além das bolsas advindas do programa *Winterkurs* para acadêmicos de modo geral.

A Licenciatura em Letras com habilitação em língua alemã se apresentou como dupla habilitação (tendo como primeira habilitação o português) até o ano de 2003. Posterior a esse momento, o que se formulou foram cursos de habilitações únicas[8] concomitante à formação da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas da UFPA (doravante FALEM). Anualmente o curso conta com cerca de 25 ingressantes ao ano, que frequentam, durante oito semestres, disciplinas de estudos em literatura, língua e cultura alemãs, além de disciplinas específicas em torno da formação de professores.

A estrutura do curso em si se fortaleceu bastante com a efetivação da habilitação em licenciatura única em alemão. Como exemplo, podemos citar a criação de projetos de extensão entre a graduação e a comunidade, como é o caso do Projeto de Extensão *"Resiliência no Ensino-aprendizagem da língua alemã na Amazônia: Interculturalidade e Inclusão Social[9]"*, o qual já se encontra em sua terceira versão e conta com sete bolsistas da graduação de alemão atuando em uma instituição de ensino para crianças em situação de vulnerabilidade social. Outro exemplo é o recente Projeto de Extensão *"Iniciação à língua alemã para alunos de Canto Lírico e Ópera do Conservatório Carlos Gomes[10]"*, que conta com duas bolsistas da Licenciatura em alemão. Uma conquista do

7 Quanto à estrutura organizacional ver artigo de Reiter neste mesmo volume.

8 Habilitações de Alemão, Inglês, Francês, Espanhol e LIBRAS.

9 Projeto coordenado pela Profa. Ma. Rosanne Castelo Branco.

10 Projeto coordenado pelo Prof. Me. Michael Arnneger.

ensino do alemão foi a abertura de vagas para professores efetivos na Escola de Aplicação da UFPA (doravante EA/UFPA), momento que possibilitou aos alunos de Licenciatura em alemão a concretização de suas disciplinas de Estágio I e Estágio II, o que não acontecia até 2012. Além de se configurar em uma importante conquista para a formação dos graduandos, pode-se contar 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 (ZfA), o *Goethe Institut*, o Serviço de Intercâmbio da Conferência Permanente dos Ministros da Educação e Cultura dos Estados da República Federal da Alemanha (PAD) e o Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD). Esse projeto proporciona, tanto aos alunos da Escola de Aplicação quanto aos professores, aperfeiçoamento em torno das questões relativas ao ensino-aprendizagem de língua alemã, sobretudo com a oferta de encontros de formação continuada, capacitações diversas ou cursos com duração de três semanas na Alemanha.

Em 2011 foi ofertado, no Polo de Belém, um *Curso de Especialização a Distância: Teoria e Prática do Ensino de Alemão como Língua Estrangeira*[11] pelo Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia em cooperação com o *Goethe Institut* e a Universidade de Kassel. Esta oportunidade proporcionou, assim, formação de dupla nacionalidade. Quatro participantes, três deles licenciados em alemão pela UFPA, obtiveram bolsa que custeava o valor total do curso. Essa é compreendida como mais uma iniciativa de formação continuada para os licenciados na região Norte em nível de interesse nacional e internacional.

Apesar desses esforços imprimidos por essas instituições, verificamos que há uma evasão acentuada no decorrer do curso de Licenciatura em alemão ofertado pela UFPA. Se no âmbito do ensino o lugar da língua alemã é negligenciado, nos parâmetros aqui apresentados, há um lugar em que a língua alemã é extremamente bem-vinda e rica: a pesquisa. Existem germanistas, aqueles estudiosos de áreas diversas do alemão, em várias das Faculdades da UFPA. Na Faculdade de Filosofia, por exemplo, temos professores que desenvolvem pesquisas em torno do pensamento

11 Sob orientação do Tutor Prof. Me. Michael Arnegger.

de Benjamin, Nietzsche e Heidegger, com teses defendidas na Alemanha. Há também uma base de pesquisa em língua alemã no Museu Emílio Goeldi, em Belém, lugar de importantes trocas entre pesquisadores, tais como biólogos, antropólogos, linguistas e, no campo das Ciências Naturais da Região Norte do Brasil, pesquisadores falantes de língua alemã, com publicações tanto em língua alemã, inglesa, espanhola quanto portuguesa no Boletim do Museu Paraense Emilio Goeldi[12]. Outro lugar de pesquisa em que a língua alemã está presente é o *Projeto Poema*, em parceria com a Fundação Heinrich Böll, com trabalhos focados em gestão ambiental das comunidades ribeirinhas da Amazônia e na capacidade da região de alcançar um patamar evolutivo no planeta muito diferente da sua situação atual. Outro projeto, mantido por uma entidade católica austríaca *Fastenaktion,* é a *ONG Ampliar*, que tem como foco principal a preocupação ambiental e a valorização artística, com sede própria e ampla em Mosqueiro[13]. No local há uma biblioteca pública que oferece à comunidade local diversos cursos e atividades socioculturais. Mencionamos aqui somente alguns dos diversos núcleos de pesquisa e interação social entre esses dois mundos, para ilustrarmos como a língua alemã está presente em diversos contextos em Belém. Nesses lugares, onde as formações são pensadas de forma a contribuírem sócio e culturalmente para a região amazônica, observamos a interação entre as línguas e culturas alemãs e portuguesa/brasileira.

Nesse contexto de pesquisa em diversas áreas do conhecimento, a Casa de Estudos Germânicos caracteriza-se como um centro importante de fomento aos estudos e aprendizagem sobre a língua e cultura alemãs a serviço dos pesquisadores supracitados. Integrada à FALEM/UFPA, vários professores-estagiários (graduandos) e professores licenciados em alemão ministram aulas nos cursos de língua do nível A1 até o nível B1 segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, tendo como público-alvo alunos e docentes das diversas graduações ofertadas pela UFPA[14].

---

12 <http://www.museu-goeldi.br/editora/naturais/index.html>

13 A Ilha de Mosqueiro é um distrito administrativo do município de Belém, localizada a 70 km de distância do centro de Belém.

14 Em maior número alunos dos cursos de exatas e das diversas Engenharias.

Nesse espaço, presenciamos um estímulo muito forte às pesquisas, pois acreditamos que esse enfoque tem se tornado, ao longo desses séculos de relações, uma das grandes potências da Amazônia no âmbito do ensino do alemão. Os discentes e docentes de diversos cursos da UFPA, ao buscarem conhecimento da língua com o objetivo de uma pós-graduação na Alemanha, ou mesmo um dos diversos programas de intercâmbios, atestam o papel importante que a pesquisa tem nesse processo de aprendizagem da língua alemã.

4. A Licenciatura como um *Leitmotiv* em perspectiva

A questão do motivo condutor dos ingressantes na Licenciatura em língua alemã foi alvo de uma pesquisa[15] realizada na turma que iniciava em 2012 o curso de Graduação em Licenciatura plena em Letras com habilitação em Língua alemã na UFPA. Durante o primeiro semestre do curso, os alunos foram convidados a participarem da pesquisa, que se deu em formato de oficina sobre o tema "aprender a aprender". Os encontros eram realizados uma vez por semana nas dependências da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) da UFPA. Depois de três meses de intensas discussões em torno do tema autoavaliação e motivação, onze discentes que participavam da oficina se propuseram a participar da pesquisa ativamente e passaram a registrar, através de narrativas autobiográficas, suas motivações pela escolha do curso.

Consonante ao uso de expediente de narrativas em pesquisa, a referida pesquisa analisou qualitativamente dados narrados desses alunos. As narrativas atuam na formação do futuro professor como um momento de autoavaliação de sua formação, trazendo à luz de sua re-

15 Pesquisa desenvolvida pela Profa. Ma. Nair Vansiler, a qual integrou sua monografia apresentada ao Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, sob orientação do Tutor Prof. Ms. Michael Arnegger como parte dos requisitos para conclusão do Curso de Especialização a Distância: Teoria e Prática do Ensino de Alemão como Língua Estrangeira. Título do trabalho: *Sinais de motivação na escolha do curso de germanística da UFPA: narrativas autobiográficas.*

flexão seu papel enquanto professor e o fazendo se perceber copartícipe tanto no processo de autoformação como também da formação de uma imagem de sua categoria profissional. Observar a história de cada aprendente através de suas experiências e seus olhares possibilita a esta pesquisa uma análise qualitativa das motivações que levam o alunado a escolher o curso em questão para a seleção de uma Instituição de Ensino Superior (IES). Decorridos três meses de oficina os alunos participantes escreveram um texto respondendo*: "Como foi seu trajeto até chegar* à *Universidade? Conte um pouco sobre suas expectativas perante essa nova etapa de sua vida*".

A conclusão naquele momento foi de que todos os onze informantes tentaram, pelo menos por uma vez, uma vaga em uma Instituição de Ensino Superior (doravante IES), mas não foram aprovados. Assim, apostaram no curso de Licenciatura em alemão como uma nova possibilidade para a aprovação. Faz-se necessário observar que o curso de alemão tem uma das mais baixas notas para a aprovação. A maioria dos alunos aponta esse como sendo um dos motivos pela escolha do curso; seguida por grandes possibilidades de intercâmbio e novas perspectivas com relação à aquisição de uma nova Língua Estrangeira (doravante LE) para o mercado de trabalho de modo geral.

Como análise dos dados também foram depreendidos os sinais de motivação dos alunos por meio da análise dos dados coletados através da narrativa. Como sinais de motivação, referimo-nos às iniciativas tomadas pelos alunos perante a escolha do curso. Foram observados os sinais de motivação dos alunos durante a fase pré-acional (DÖRNYEI, 2000) na escolha do curso. Todos esses alunos atravessam o *Rubicão* munidos de seus desejos, avaliações das ações passadas e futuras e enxergam, do outro lado do rio, a possibilidade de alcançarem este *Objetivo real* (DÖRNYEI, 2000), o qual não necessariamente é o curso de licenciatura em alemão, mas ingressar em uma IES. O curso em questão funcionaria como uma etapa para a concretização de seus desejos.

Além disso, os onze informantes da referida pesquisa disseram que desejam fazer uma pós-graduação. Assim, observa-se que a primei-

ra opção, o curso de Germanística, é apenas uma estratégia de ingressar na IES por um curso menos concorrido, o que facilitaria o acesso a outros cursos através de um novo processo de mobilidade interna ou externa; na segunda opção, o aluno que assim procederá, utilizaria o título de graduado e dos conhecimentos da LE – alemão – para ingressar em uma pós-graduação, seguindo então com pesquisas na área de Letras ou mesmo em outras áreas que estejam em conformidade com suas novas expectativas.

Compreendemos como fase de avaliação o processo de escolha pelo curso de Letras-Alemão e sua continuidade nele ou não. Dörnyei (2000) propõe que é necessário manter e *proteger* o nível de motivação, pois sem isso essa motivação pode se esgotar durante o longo processo da aprendizagem de LE. A proteção da motivação neste caso pode ser encarada como as boas perspectivas de trabalho após a licenciatura concluída, o bom funcionamento do curso, com materiais que possibilitem a complexidade da aprendizagem de LE e ampliem a participação dos alunos. Sem a proteção necessária da motivação, alguns alunos optarão pela troca do curso, mas há os que o concluirão, conseguindo lidar com as variantes que os possam desestimular durante o período do curso.

Através da consciência inter-relacional entre indivíduos, o conhecimento é construído por uma rede de colaborações sucessivas, que favorecem as suas maturidades intelectual e humana. Nas palavras de Norbert Elias,

> Todo indivíduo constitui-se de tal maneira, por natureza, que precisa de outras pessoas que existam antes dele para poder crescer. Uma das condições fundamentais da existência humana é a presença simultânea de diversas pessoas inter-relacionadas. (ELIAS, 1994, p. 27)

Nesse fragmento de Elias (1994), depreendemos que, no caso desses alunos ingressantes, o processo de concretização de seus desejos e de suas expectativas se forma a partir de suas experiências pessoais, das realidades históricas de outros alunos que também deram forma ao

curso, assim como dos docentes e de suas expectativas perante o curso de graduação em alemão.

A possibilidade de troca de curso durante a Licenciatura de alemão foi cogitada por alguns alunos já nos primeiros meses do curso, causada, sobretudo, pela observação da falta de perspectiva de ensino de alemão na região. É fato que somente é possível lecionar alemão na educação básica na EA/UFPA, sendo este acesso somente através de concurso público e, no momento, a escola já conta com dois professores concursados. No mais, a Casa de Estudos Germânicos e outros dois cursos livres particulares de línguas em Belém são os outros locais de ensino do alemão, o que não é suficiente para absorver grande parte dos licenciados.

É salutar a reflexão sobre essa evidência para que possamos observar os pontos incipientes no que se refere às formações cultural e linguística na região Norte do Brasil como um todo. O que nos cabe nessa reflexão é apontar a inobservância, pelo próprio plano de formação da educação básica na região, das contribuições culturais, linguísticas, filosóficas, dentre outras, de um mundo falante de alemão em relação com a Amazônia brasileira, tal como apresentadas no primeiro item deste trabalho, relações estas tão ricas e importantes nos diversos momentos de formação dos dois mundos. E nessa negligência, a língua alemã não integra o plano de disciplinas em nenhuma Secretaria de Educação de estados da Região Norte, e tampouco em nenhuma Secretaria de Educação dos municípios dessa região.

Situação que acreditamos que deve ser revisitada, uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Língua Estrangeira na Educação Básica preveem três fatores a ser considerados na escolha da LE a ser oferecida, a saber: fatores históricos, fatores relativos às comunidades locais e fatores relativos à tradição (BRASIL, 1998, p. 22). Em pelo menos dois desses fatores o ensino do alemão teria sua justificativa alcançada mediante os argumentos que defendemos com relação à longa tradição de relacionalidade da língua e da cultura germânicas com esta região.

Uma das iniciativas da FALEM/UFPA quanto à autonomia e motivação dos alunos dos cursos de Licenciaturas em Letras (habilitações

em alemão, espanhol, francês e inglês) é a oferta em seu Projeto Pedagógico (UFPA, 2009) da disciplina "Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras". Ministrada no primeiro semestre da Licenciatura para todos os graduandos das referidas habilitações, tem por objetivo, segundo as professoras Myrian Crestian Cunha e Walkyria Magno e Silva

> analisar as crenças que os alunos já trazem para o curso; reelaborar os papéis do professor e do aluno; refletir sobre a influência da afetividade e da motivação; identificar as estratégias de aprendizagem já utilizadas e ampliar esse repertório; identificar os estilos de aprendizagem preferenciais dos alunos e ensiná-los a melhor forma de transitarem entre estilos diferentes de alunos e professores; aprender a planejar seu estudo e a auto-avaliar sua aprendizagem (CUNHA & MAGNO E SILVA, 2010, p. 672).

Uma segunda iniciativa em torno do aspecto de autonomatização do aprendente, a FALEM/UFPA institui a *Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma* (BA3), a qual, segundo a coordenadora do projeto, Profa. Dra. Cristiane Machado[16], é

> entendida como um laboratório de aprendizagem, representa um avanço em relação à sala de aula ao sugerir maneiras diferentes de aprender línguas estrangeiras assim como ao propor espaços alternativos de aprendizagem de competência linguageira.

Fundamentada na teoria da autonomia (BENSON, 2001; DICKINSON, 1992), a referida Base acredita que a autonomia na aprendizagem deva ser possibilitada com o despertar no aprendente desta necessidade e torná-los mais conscientes de seu processo de aprendizagem. Em sua estrutura a BA3 conta com monitores e professores que propõem, com agendas fixas, atividades diversas para os alunos das diferentes licenciaturas em língua estrangeira da FALEM.

16 <https://www.portal.ufpa.br/imprensa/noticia.php?cod=7364>

Essas duas iniciativas apresentadas convergem para uma nova expectativa, na qual os Cursos de Letras com habilitações em LE ilustram, diante das demandas apresentadas, como uma importante ferramenta para os alunos superarem suas dificuldades em aprender a língua estrangeira no curso de Letras.

Observa-se que a BA3 é uma forma de manter e *proteger* o nível de motivação notada por Dörnyei (2000). Porém, o que se percebe é que, além da proteção da motivação por uma base de apoio, os alunos necessitam enxergar mais oportunidades de atuação ao término da licenciatura, para que o longo processo da aprendizagem de LE não se esvaia na avaliação de falta de perspectiva.

Faz-se necessário, nesse momento da reflexão quanto ao número de ingressantes e concluintes do curso de Licenciatura em alemão, um levantamento da atuação no mercado de trabalho desses licenciados. Na Casa de Estudos Germânicos encontram-se cinco desses docentes licenciados em alemão, assim como mais três licenciados em outros dois cursos particulares de alemão em Belém. Dois licenciados atuam como docentes de alemão fora da Região Norte e um licenciado atua como docente na EA/UFPA. Antes era técnico em tradução em uma multinacional em São Paulo, mas a demanda da escola proporcionou a abertura de uma segunda vaga nesta instituição, trazendo-lhe a oportunidade de atuar como professor. Uma outra licenciada é professora substituta na Licenciatura em alemão e também docente concursada de Educação Especial na Secretaria de Educação do Estado do Pará. Há ainda licenciados em Letras-Alemão que atuam como docentes em outras áreas, o que conquistaram devido a outras licenciaturas ou ainda à ampliação de sua atuação profissional através de uma pós-graduação. Por fim, trazemos como exemplo um licenciado que, após o mestrado em Estudos Linguísticos no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFPA) e aprovação em concurso, tornou-se docente na área de Linguística da Universidade do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa).

Além de suas atuações profissionais, obtemos dados acerca desses graduados em alemão apontando que sete são mestres em Letras, formados pelo PPGL/UFPA. Desses, dois atuam como docentes de alemão (o docente da EA/UFPA e a docente no curso de Licenciatura em

alemão/UFPA); duas são especialistas em Prática e Ensino de Alemão como LE pela UFBA e também atuam como docentes de alemão (uma é a docente da graduação de alemão/UFPA e outra docente em uma escola particular – Pedagogia Waldorf – no interior de São Paulo). Outros dois são mestrandos: sendo que um cursa Mestrado em Estudos Literários no PPGL/UFPA e atua como docente de alemão na CEG, e outra cursa mestrado em Alemão como LE na UFPR. Dos mestres, dois cursam seus doutoramentos em Belém pelo PPGL/UFPA e não atuam como docentes de alemão.

Dos quase 50 licenciados em alemão pela UFPA[17], desde que o curso possui única habilitação, os acima citados são os que atuam em Belém seja como professores de alemão, seja com suas pesquisas voltadas para o pensamento, tradução e literatura alemãs. Os demais colegas graduados atuam em áreas distintas (taxista, turismo, *promoter*, etc). De outros não obtivemos informações sobre suas atuais atividades.

Esse contexto faz-se necessário para observarmos que, apesar da pequena quantidade de formandos no curso por ano, há em Belém uma quantidade de licenciados em alemão que não consegue atuar como docente em sua habilitação. Dessa forma, utilizam seu diploma de ensino superior para outros fins, exatamente como os alunos ingressantes em 2012, participantes da pesquisa anteriormente citada. Esse dado nos leva a acreditar que um círculo vicioso se inicia pela falta de oportunidades diretas que absorvam os licenciados em alemão em Belém e perpassa por uma baixa demanda no processo seletivo para ingresso no Curso de licenciatura em alemão, o que propicia a escolha pelo curso, em sua grande maioria, de alunos que procuram facilidades no ingresso em uma IES, levando a uma desistência em grande número dos alunos ingressantes. Esse ciclo vicioso, nada confortável, pode ter ainda continuidades desastrosas, caso apontemos para o financiamento público de um curso cuja demanda não é absorvida pela região de modo a satisfatório.

17 Exatamente 47. Informações da Secretaria da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM/UFPA)

5. Conclusão

Essa reflexão finda apontando o que a princípio parece ser uma contradição incontornável. Ou seja, uma licenciatura em língua alemã que dispõe de instrumentos e parcerias proeminentes, formando licenciados que, infelizmente, não conseguem ser professores na área que estudaram. O que existe atualmente é, da parte do governo federal, um investimento persistente para formar licenciados em alemão por um lado, mas que, por outro, a níveis estadual e municipal, encontram-se barreiras para disponibilizar esse investimento ao mesmo público que o financiou. Quer dizer, não há uma oferta contínua no sistema de ensino formal para professores de língua alemã. Isso é, a nosso ver, falta de compromisso com a diversidade linguística formadora da região, desconhecendo sua própria história. Referimo-nos aos planejadores das políticas públicas voltadas à educação básica e à necessidade cada vez mais crescente de se conviver com as diferenças, independentes das leis do mercado, pois acreditamos de forma imperativa no potencial da língua alemã nesta região, que, como vimos, nasce com total vocação ao universal.

A licenciatura em língua alemã, na prática, acaba por ser um instrumento apenas de divulgação da língua e culturas germânicas na Amazônia brasileira, sem efetiva troca relacional entre a língua alemã e a vernácula. É, a nosso ver, um cerceamento da reflexão crítica franquiado pelo contato diferencial por meio das línguas diversas em questão. Nesse sentido, percebemos um hiato no uso basicamente instrumental da língua, como um *bacharelado* formador de profissionais pesquisadores ou técnicos, visando o mercado de serviços como turismo ou uma carreira na pós-graduação.

Fica claro, portanto, o insucesso da licenciatura em língua alemã no Pará, pelo menos quando relacionamos o investimento injetado e o seu retorno na Educação Básica, como o esperado de um curso de licenciatura que se pretende ao dialogismo e a interculturalidade proposto, inclusive, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394/1996 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Uma retroalimentação que depende de vários atores atuando conjuntamente: UFPA;

Sistemas de Ensino Estadual e Municipal e iniciativa privada para que desse modo possamos ter um círculo virtuoso. Constatamos, infelizmente, apenas o esforço unilateral por parte da UFPA articulada ao governo alemão nessa tentativa de intensificação dos laços linguísticos, com recorrente oferta de bolsas de estudos tanto de alunos brasileiros que vão para Alemanha quanto de alunos alemães que vêm para o Brasil. Mas até quando? Desse modo a falta de perspectiva de ensino da língua alemã na região influencia na desistência de um grande número de ingressantes no curso de Licenciatura em alemão da UFPA, o que retroalimenta um ciclo vicioso nada agradável para uma região rica em potencialidades.

Mediante a tudo que foi dito, o fato de haver culturas envolvidas, há que se pensar necessariamente em uma cultura relacional, no caso cultura brasileira e alemã, construindo um espaço de convívio mútuo, o qual se dá por meio do aprendizado da língua alemã, dos que aqui aprendem, e da língua portuguesa, dos que de lá vem aprender. Línguas essas que são instrumentos de divulgação de conhecimento construído aqui e lá, que tematizam a Amazônia brasileira e seus desafios.

Referências bibliográficas

AYMORÉ, Fernando Amado. A contribuição dos Jesuítas "alemães" para o barroco e para a cultura "brasileira" na Amazônia colonial. In: BOLLE, Willi; KUPFER, Eckhard (org.). *Cinco séculos de relações brasileiras e alem*ãs. São Paulo: Editora de Arte e Cultura, 2013, p. 35-46.

BENSON, Phil. *Teaching and researching autonomy in foreign languages learning*. Harlow, England: Pearson, 2001.

BOLLE, Willi; KUPFER, Eckhard (org.). *Cinco séculos de relações brasileiras e alem*ãs. São Paulo: Editora de Arte e Cultura, 2013.

BOLLE, Willi; PINTO, Renan Freitas. O fascínio pela Amazônia: de Martius a Nimuendajú. In: BOLLE, Willi; KUPFER, Eckhard (org.). *Cinco séculos de relações brasileiras e alem*ãs. São Paulo: Editora de Arte e Cultura, 2013, p. 93-108.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Estrangeira*, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf> (Acesso em: 15.01.2016).

CUNHA, Myriam Crestian Chaves da; MAGNO E SILVA, Walkyria Alydia Grahl Passos. 'Aprender a Aprender' uma disciplina geradora de autonomia na formação do futuro professor de línguas estrangeiras. In: *Anais do III Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas*. Taubaté: UNITAU, 2011, p. 626-639.

DICKINSON, Leslie. Learner Autonomy: What, Why and How? In: LEFFA, Vilson J. (org.). *Autonomy in Language Teaching*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1994, p. 2-12.

DÖRNYEI, Zoltán. Motivation in action: towards a process-oriented conceptualization of student motivation. *British Journal of Educational Psychology,* v. 70, p. 519-538, 2000.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

O ensino de alemão na Amazônia: A Casa de Estudos Germânicos em Belém

Sabine Reiter

1. Introdução: A presença alemã na Amazônia

Desde a publicação dos primeiros relatos de viagem no século XVI, a Amazônia ocupa um espaço no imaginário dos europeus. Principalmente a *Wahrhaftige Historia* de Hans Staden (2006), a qual foi publicada em 1557 na Alemanha. Sendo o primeiro livro sobre o Brasil na Europa, foi uma obra de ampla divulgação e tradução "com o maior número de reimpressões nos primeiros tempos do período colonial" (OBERMEIER, 2011, p. 40). Esse relato e as suas ilustrações xilográficas sobre o ritual da antropofagia "criaram um imaginário que se tornou marcante" não só na Europa como "também no Brasil até os tempos do Modernismo do século XX" (OBERMEIER, 2011, p. 41).

E apesar do fato de que Alexander von Humboldt, o grande naturalista alemão, nunca esteve na parte brasileira dessa vasta região, toda a floresta amazônica também despertava os interesses científicos e – consequentemente – econômicos dos alemães. Muitos naturalistas e pesquisadores alemães visitaram a Amazônia brasileira, e até hoje são estas as pessoas às quais tanto os paraenses quanto os alemães se refe-

rem quando apontam uma longa tradição de contatos entre a Amazônia e a Alemanha.[1]

Belém, capital do Pará, o segundo lugar mais populoso na Amazônia brasileira depois de Manaus, é uma cidade que, no ano de 2016, celebrou os 400 anos que se passaram desde quando foi fundada pelos portugueses para defender a região contra as tentativas de ocupação por outras nações europeias, notadamente pelos ingleses, franceses e holandeses. É uma cidade na qual, para quem vem de fora, predomina o aspecto indígena, tanto na fisionomia dos habitantes como em certos hábitos e costumes que caracterizam a cultura local. No entanto, os próprios belenenses, ou seja, as classes dominantes da cidade, enfatizam a proveniência europeia e principalmente o período histórico da "*Belle Époque*", quando Belém teve o apelido de "*Paris n'América*".[2] Nesse período curto no final do século XIX e início do século XX, momento em que a cidade vivenciou uma imensa prosperidade em consequência da demanda pela borracha no mercado internacional, instalaram-se na cidade comerciantes de diferentes países europeus e do Oriente Médio, os quais até hoje ocupam posições nas camadas mais altas da sociedade belenense.[3] A "*Belle Époque*" também deixou uma forte impressão na arquitetura da cidade e, desde aquela época, cultivam-se as "belas artes" em certa parte da sociedade: os filhos das famílias ricas estudaram em universidades na Europa e, em seguida, foram fundados teatros, escolas de dança, conservatórios de música e de artes plásticas que, em grande parte, existem até os dias atuais. Essa identificação com a "cultura europeia" dos imigrantes da "*Belle Époque*" é um fator local que favorece até hoje o interesse pelas línguas e culturas francesa, inglesa e alemã.

---

1 Cf. contribuições relativas à Amazônia na publicação recente de Bolle & Kupfer (2013).

2 Belém (Pará) em: Wikipédia, a enciclopédia livre.

3 Cf. Ferreira Emmi (2013) que descreve as contribuições agrícolas, comerciais e industriais de Portugueses, Espanhois, Italianos, Sírios, Libaneses e Japoneses para o desenvolvimento da região amazônica brasileira. Segundo a pesquisadora, "esses cinco segmentos migratórios foram selecionados [no seu trabalho], por apresentar maior representatividade numérica, terem relevante participação na economia e sociedade amazônicas e ainda hoje se perpetuarem na memória social e no significativo contingente de descendentes que deixaram na região" (2013, p. 21).

A região metropolitana de Belém, incluindo os habitantes dos outros dez municípios com os quais a cidade encontra-se unida, tem uma população de mais de 2,5 milhões de pessoas, tornando-se dez vezes maior que no ano de 1950 quando, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ainda registrava apenas 242.000 habitantes. Só nos últimos 25 anos a população da região duplicou. Atualmente, na cidade de Belém moram 1,4 milhões pessoas.

A presença alemã na cidade e no Pará em geral não é muito forte em comparação a outras regiões no País e, por isso, para os alunos de língua há poucas oportunidades para utilizar a língua como meio de comunicação. Ao contrário do Sul do Brasil, no Pará houve uma imigração muito esporádica de famílias.[4] Há algumas décadas pôde-se observar a migração de gaúchos falantes de dialetos alemães para o Sudoeste do Pará – mas esse processo não afetou a capital. Em comparação com as metrópoles no nordeste do Brasil, como Recife, Fortaleza ou Salvador, a capital paraense também não tem muito turismo internacional.

Capital da unidade federativa com a segunda maior extensão territorial no Brasil, Belém é sede de um dos 15 consulados honorários da Alemanha. Segundo Bader (2013, p. 53), antigo diretor do Instituto Goethe de São Paulo, nos setores de cooperação para o desenvolvimento sustentável a Alemanha "é o principal parceiro bilateral do Brasil". Não obstante, em Belém a representação das organizações alemãs oficiais de cooperação, denominadas então como GEZ e DED – agora GIZ (Agência Alemã de Cooperação Internacional) – já foi maior nos anos 1990 e 2000: em 2013 a GIZ fechou o seu escritório regional em Belém e, atualmente, os coordenadores de projeto vêm ocasionalmente da central em Brasília para se reunir com os parceiros locais.

Em termos de cooperação científica e acadêmica, a Universidade Federal do Pará (UFPA) em Belém hospeda, desde 1968, um leitorado do Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD) que, ao mesmo tempo, realiza eventos culturais para o Instituto Goethe. Na UFPA, há um número de professores que passaram uma parte de sua formação

4 Ferreira Emmi (2013, p. 82) registra em todo o seu trabalho apenas uma família de alemães em Santa Rosa, uma região agrícola do Pará, para o ano de 1900.

acadêmica, geralmente o doutorado, na Alemanha. A maioria desses professores, organizados na Associação dos Ex-Bolsistas da Alemanha (AEBA) do Pará, são das áreas de engenharia, ciências exatas e sociais.[5] Destes também vem a maior parte das iniciativas da universidade relacionadas a uma cooperação mais estreita com universidades alemãs, principalmente através de programas do DAAD.[6]

A UFPA, fundada em 1957 e com uma população universitária de quase 62.000 pessoas distribuída em doze campi, é uma das maiores universidades do Brasil. Em 2015, havia 21.325 alunos de graduação matriculados nos 86 cursos do Campus de Belém. Em toda a universidade ainda há mais de 11.700 estudantes de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), a maioria deles também na capital do estado.[7] Segundo os números oficiais de 2015, também houve um total de 5.041 alunos matriculados nos cursos livres de língua estrangeira. Destes, 308 eram do curso de alemão no centro de língua "Casa de Estudos Germânicos" (CEG).[8] Os cursos ofertados em outras línguas estrangeiras são inglês, espanhol, francês, português como língua estrangeira e – há pouco mais de um ano – árabe. Fora o inglês, o qual também é ofertado como curso livre em outros campi, todos os cursos de línguas estrangeiras são ministrados no Campus de Belém.

Além da CEG, ensina-se o alemão na UFPA no curso de licenciatura em Letras – habilitação em língua alemã, na Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) e em cursos de extensão ("alemão instrumental") nas Faculdades de Filosofia e de Direito.[9] Nestas instituições, os responsáveis pelo ensino da língua são professores concursados da área de alemão. Há também uma escola pública de ensino médio no mesmo bairro que abriga a universidade, a Escola de Aplicação da

5 Segundo o registro do DAAD, cerca de 20 professores da UFPA são sócios na AEBA.

6 Uma publicação do DAAD (2014) sobre os 20 anos do programa PROBRAL lista projetos nas áreas de Geociências, Ciências Biológicas e Engenharias com as Universidades de Halle-Wittenberg (MLU), Tübingen, Erlangen-Nürnberg e München (LMU).

7 Veja *UFPA em números* (<http://www.ufpanumeros.ufpa.br/index.php/br/ensino>).

8 Cf. Quadro 1.

9 Veja o artigo de Vansiler & Vansiler neste mesmo volume.

UFPA ou NPI (Núcleo Pedagógico Institucional), que oferece alemão como uma das línguas estrangeiras que os alunos podem aprender do 4º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio. Antigamente era uma escola exclusivamente para os filhos dos funcionários da UFPA, mas hoje admite alunos de toda a comunidade. Nessa escola trabalham dois professores concursados de alemão, formados pelo curso de habilitação em língua alemã da UFPA; o segundo deles foi contratado em 2016. A Escola de Aplicação foi inserida no programa PASCH do Instituto Goethe em 2012. Até hoje é a única escola de ensino médio em Belém que atualmente ensina alemão como língua estrangeira para cerca de 150 dos 1.500 alunos.[10] Nela, os estudantes do curso de habilitação em língua alemã fazem os seus estágios pedagógicos. Além dessas instituições públicas de ensino de alemão, há algumas escolas privadas de línguas na cidade onde se pode aprender alemão, o que resulta em um campo de trabalho limitado para os graduados do curso de habilitação.

Nas próximas seções tem-se uma descrição abrangente da Casa de Estudos Germânicos, o centro de língua alemã na Universidade Federal do Pará, apontando os aspectos que favorecem, mas também os que podem dificultar o estudo do alemão como língua estrangeira na região norte do Brasil.

2. Estrutura da Casa de Estudos Germânicos

A CEG, fundada em 1968, representou durante muito tempo um espaço onde o cidadão belenense podia se sentir próximo a uma cultura europeia, a qual era percebida como atributo de uma pessoa instruída. Desde 1972, encontra-se no bairro de Guamá, atualmente o maior campus da UFPA em Belém. A instituição ocupa um corredor inteiro no "setor profissional" do campus, com a estrutura de cinco salas de aulas pequenas, uma sala de tamanho maior que permite a apresentação de filmes em tela grande e a utilização para eventos culturais, uma biblioteca, uma sala de professores, uma secretaria e um escritório para o/a

10 <http://www.goethe.de/ins/br/lp/lhr/pas/sch/pt13363814.htm>

leitor/a do DAAD. Todo o espaço é equipado com aparelhos de ar-condicionado modernos e com internet *Wi-Fi.* Nas salas de aula há aparelhos de data-show e notebooks, possibilitando o uso de ferramentas eletrônicas no ensino da língua. Na biblioteca encontram-se mais de cinco mil livros e uma quantidade reduzida de outras mídias. A maioria dos livros são doações de instituições e editoras alemãs ou fazem parte do *Handapparat* dos leitores do DAAD, portanto são predominantemente em alemão. Há alguns meses e ainda incompleto, foi instalado em uma das salas menores de aulas um laboratório de línguas, com financiamento do Ministério de Educação (MEC) para o programa "Idiomas sem Fronteiras", com 19 espaços de trabalho para computadores.

2.1. Divisão das competências no espaço

A CEG, segundo os regulamentos de 1972, mantida pela UFPA em convênio com o DAAD, foi coordenada por muitos anos pelos leitores do DAAD que também coordenavam o ensino de língua alemã, prestavam consultoria de bolsas de estudos à Alemanha e organizavam eventos culturais, financiados pelo Instituto Goethe, com o apoio de colaboradores locais. Até hoje a CEG vive de uma reputação que se formou nas primeiras décadas da sua existência, quando era uma instituição que trouxe à cidade artistas, filmes e diretores de cinema alemães famosos – nomes como Wim Wenders ou Werner Herzog, visitas das quais, em certos grupos de intelectuais da cidade, ainda se fala. Os leitores do DAAD na CEG continuam organizando – mas em menor escala e com orçamento reduzido – uma programação cultural anual, que consiste de palestras, leituras, mostras de filmes, exposições de arte ou concertos, para dar ao aluno da língua a oportunidade de tomar conhecimento também da produção cultural e de aspectos da vida cotidiana na Alemanha. A função principal atual da CEG, porém, é a de um centro de ensino da língua alemã na universidade, onde estudantes de todos os cursos e funcionários da UFPA, estudantes de outras universidades e também da comunidade externa podem estudar e – em teoria – chegar, em seis semestres de curso, a um nível de proficiência que corresponde ao B1 no Quadro Europeu Comum de Referência.

A CEG passou e ainda vive momentos de transformações de ordem burocrática, que afetam a sua estrutura e o seu funcionamento. Inicialmente subordinada administrativamente à Coordenadoria de Assuntos Culturais e Estudantis (COACE), passou para a Associação de Relações Nacionais e Internacionais (ARNI) nos anos 1980 e, desde 2009, pertence à Pró-Reitoria de Relações Internacionais (Prointer). Uma consequência da última mudança foi que o então leitor do DAAD entregou a responsabilidade administrativa do espaço e das finanças dos cursos de língua a um funcionário da UFPA. Inicialmente, esses funcionários eram professores dos institutos de Letras e Filosofia que falavam alemão, mas, desde outubro de 2013, a administradora é uma secretária da Prointer sem conhecimentos de língua e cultura alemã. Na mesma época, em 2013, a coordenação pedagógica dos cursos de língua alemã foi transferida da leitora do DAAD, na época recém-chegada da Alemanha, para um professor do curso de habilitação em língua alemã da FALEM. Essa reorganização das competências dentro da CEG realizou-se por parte do órgão administrativo sem consulta aos demais docentes no curso de habilitação em língua alemã. A leitora do DAAD continuou coordenando a programação cultural da CEG e dando um apoio pedagógico através de oficinas de capacitação dos professores de língua e outras atividades. Ela também aplica os testes de proficiência em língua alemã que a UFPA oferece: o OnDaF e o TestDaF/TestAS, e – em conjunto com um colega do curso de habilitação – as provas do Instituto Goethe até o nível de proficiência C1.

Até maio de 2016, houve mais três funcionários administrativos da Prointer na secretaria da CEG, além de três estagiários técnico-administrativos, que apoiaram os coordenadores administrativo e pedagógico. Na biblioteca ainda trabalhavam um bibliotecário e dois estagiários, um da área de alemão, o outro da área de biblioteconomia. Em fevereiro de 2017, permanecem apenas um funcionário administrativo e um estagiário técnico-administrativo na secretaria da CEG e dois estagiários na biblioteca. Os outros funcionários se aposentaram e, devido ao baixo número de alunos inscritos no curso livre (o que se deve principalmente à situação de reestruturação), atualmente não há possibilidade de financiar o pagamento de um bibliotecário.

2.2 Os cursos de língua

Em 2016, houve onze professores contratados na CEG. Destes, oito eram formados pelo curso de habilitação em língua alemã e três estavam próximos de terminar o curso. O número de cursos e, portanto, também de professores esteve limitado neste ano, porque a CEG, em 2016, passou por um processo de mudanças de responsabilidades: o professor de habilitação em língua alemã, que até esse momento havia acompanhado os professores contratados como coordenador pedagógico, se aposentou no final do mês de maio, e a Prointer resolveu abrir mão dos cursos de língua, ficando apenas com a coordenação administrativa do espaço. A administração do "curso livre" de alemão foi transferida para a coordenação da FALEM, com a coordenação pedagógica passando novamente para os leitores do DAAD.

Segundo a regulamentação ainda em vigor, e de forma semelhante com o que ocorre nos cursos de "Alemão no Campus" na USP, os professores da CEG precisam ser ou "bolsistas" ou "estagiários".[11] Os bolsistas são graduados em alemão e estudantes matriculados em cursos de especialização, mestrado ou doutorado; os estagiários são estudantes do curso de alemão a partir do quinto semestre. Todos esses professores recebem bolsas semestrais, as dos estagiários tem um valor um pouco mais baixo do que as dos bolsistas. O valor mensal de um professor também depende do número de cursos que ele ministra. Geralmente cada professor recebe dois cursos por semestre. Até julho de 2015 ainda houve três professores formados trabalhando com carteira assinada por dois anos, que eram contratados pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEX). Ao contrário dos professores bolsistas e estagiários, estes professores recebiam um valor fixo, eram pagos também durante o tempo em que não havia aulas e tinham direito a férias e outros benefícios. Anteriormente também houve professores autônomos sem vínculo com a universidade, o que permitia a contratação de professores nativos de língua alemã.

Também há, ocasionalmente, estagiários que falam alemão como língua nativa. Normalmente são estudantes de "alemão como língua

11 Cf. Battaglia; Glenk (2015, p. 49).

estrangeira" de universidades alemãs. Os estagiários acompanham as aulas de um ou mais professores e, no final do seu estágio, podem apresentar uma aula expositiva que é avaliada pelos leitores e assistentes de língua do DAAD. Além de ser um bom método para o professor brasileiro e o estudante alemão trocarem experiências pedagógicas, também serve para os alunos trocarem ideias com um falante nativo que também é estudante. Até outubro de 2013 ainda havia um sistema de "team-teaching" na CEG, o qual tinha a função de monitoramento das aulas através da presença de um segundo professor, oportunizando experiência profissional para professores novos em trabalho conjunto com um colega mais experiente.

Os professores da CEG geralmente são contratados pelo coordenador pedagógico. Os últimos foram avaliados, em 2015, por meio de uma aula expositiva, pela leitora, pela assistente de língua do DAAD e por um professor efetivo do curso de habilitação. Os leitores e assistentes de língua do DAAD organizam e/ou oferecem uma ou duas oficinas temáticas de capacitação e aperfeiçoamento por semestre aos professores.[12]

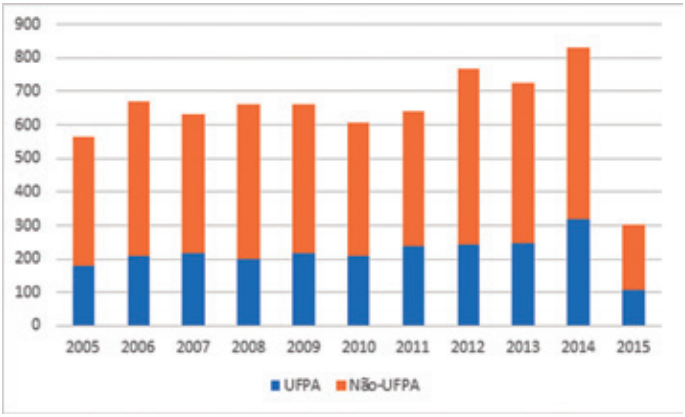
Nos últimos anos, até quinze professores ministravam no máximo 25 cursos por semestre. Cada curso tem uma carga horária de 60 horas por semestre: durante o período letivo, o ensino é de quatro aulas semanais em um ou dois dias; nas férias são oferecidos eventualmente quatro a seis cursos intensivos com quinze horas semanais distribuídas em quatro dias. O limite por curso é de 25 alunos. Geralmente, pode-se constatar um número elevado de alunos de alemão em comparação com universidades em outras regiões no Brasil que, tradicionalmente, têm pouca influência alemã.[13]

---

12 Houve, por exemplo, oficinas de fonética contrastiva, interculturalidade, ensino de alemão para crianças e adolescentes, uso de ferramentas tecnológicas no ensino e na autoaprendizagem da língua, atividades lúdicas no ensino de alemão.

13 Um levantamento de 2014 dos números dos estudantes de alemão em centros de línguas registrou, para o segundo semestre, 409 alunos inscritos em Belém (UFPA), 388 em Fortaleza (UFC), 318 em Belo Horizonte (UFMG), 132 em Salvador (UFBA) e 130 em Goiânia (UFG). Para Manaus (UEA) foram registrados 54 alunos no mesmo período. Nos outros estados da região amazônica (Acre (IFAC, UFAC), Amapá (UNI-

O Quadro 1 mostra o desenvolvimento dos números de alunos, divididos entre integrantes da UFPA e externos, durante dez anos até 2015. Pode-se observar que por vários anos os números oscilavam entre 600 e 800 com uma tendência para cima. O ano de 2015 é uma exceção, apresentando uma queda causada por problemas administrativos na CEG e por uma greve prolongada na UFPA. Em 2016, com a mudança administrativa, o número de alunos matriculados continuou baixo. Segundo os dados oficiais do quadro, cerca de dois terços dos matriculados a cada ano no curso livre de alemão são externos.



Quadro 1: Número de estudantes de alemão de 2005 a 2015

Os cursos ofertados pelos professores brasileiros são dos níveis G1 a G7, o que corresponde aos níveis A1/1 a B2/1 do Quadro Europeu Comum de Referência (QECR). Os assistentes e leitores do DAAD ministram cursos a partir do nível G8 e cursos mais específicos (p. ex. conversação, preparativos para uma estadia em universidade alemã, leitura e produção de textos acadêmicos em alemão, tradução). Cada nível de aprendizagem termina com uma avaliação feita pelo professor e um conceito no certificado do aluno. Porém, um conceito negativo não

FAP), Mato Grosso (UFMT), Rondônia (UNIR), Roraima (UFRR), Tocantins (UFT)) não houve alunos de alemão.

exclui a possibilidade de que o aluno, no próximo semestre, se matricule em um nível mais elevado. Geralmente, os alunos começam a aprender a língua sem nenhum conhecimento prévio; isso pode mudar nos próximos anos, já que uma escola de ensino médio há quatro anos oferece a aprendizagem de alemão.

A maioria dos cursos ofertados cada semestre é dos níveis G1 e G2 e, muitas vezes, não há oferta de cursos acima de G7 por falta de demanda. Os cursos de nivelamento básico geralmente são completos em termos de números de alunos inscritos. Nos cursos mais elevados há menos alunos. É oito o número mínimo de participantes por curso.

Os cursos na CEG são facultativos para os estudantes das diferentes disciplinas na UFPA; não são levados em consideração como horários complementares e não são gratuitos.[14] Há três tarifas de taxas de curso, uma mais baixa para estudantes dos cursos de alemão, filosofia e turismo, uma para outros estudantes e funcionários da UFPA e uma mais alta para pessoas que não tinham vínculo com a UFPA. Ainda que o preço tenha aumentado consideravelmente nos últimos dois anos, continua acessível para a comunidade e menor que o preço dos cursos livres das outras línguas estrangeiras.[15]

O material de ensino utilizado nos cursos é o livro didático *Schritte International* da editora alemã Hueber. Para facilitar a preparação das aulas por parte dos professores e por uma questão de tempo e praticidade, o livro didático é a única base obrigatória do currículo, embora haja professores que suplementem esse material por exercícios de outros livros ou atividades lúdicas, enfatizando a produção oral. Também há iniciativas individuais por parte de professores para adaptar o material de ensino à realidade local, mas essas modificações – ao contrário de outros centros de língua alemã na América Latina – não entram no cur-

14 Até 2014, a PROEX pagava bolsas integrais para estudantes do curso de habilitação em alemão de baixa renda.

15 No semestre atual (2016.1), o valor do curso total é de R$250,00, comparado com R$ 390,00 nas outras línguas estrangeiras (inglês, espanhol, francês e árabe online).

rículo.[16] Na biblioteca da CEG encontra-se uma ampla seleção de livros didáticos recentes e outros materiais de ensino, além de dicionários e materiais que servem para a aprendizagem autônoma.

2.3 Perfil dos alunos

Como representado no Quadro 1, apenas um terço dos alunos de alemão na CEG são estudantes ou funcionários da UFPA. Dos externos, a maioria são estudantes de outras universidades, principalmente da Universidade Estadual do Pará (UEPA), da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), da Universidade da Amazônia (UNAMA) e pessoas com formação acadêmica concluída. Poucas pessoas participantes dos cursos são da comunidade não-acadêmica.

Dois levantamentos através de questionário feitos em 2013 e 2014 revelaram que houve uma clara concentração de estudantes de certas áreas de estudos, mais especificamente das exatas e das engenharias.[17] Isso se deve às oportunidades de bolsas sanduíche oferecidas pela CAPES e pelo CNPq para estudantes da graduação no programa Ciência Sem Fronteiras (CsF) Alemanha. Outro grupo com representação tradicionalmente forte no curso livre de alemão na UFPA são os estudantes da área de direito.[18]

O Quadro 2 mostra que os motivos para aprender a língua alemã dos 115 alunos que responderam ao questionário em 2013 são quase que igualmente distribuídos entre as três opções dadas, das quais várias podiam ser selecionadas.

---

16 Veja, por exemplo, o trabalho de Herzig (2014), que descreve as adaptações das aulas de alemão às necessidades específicas de alunos em um centro de língua em Guadalajara/México.

17 No segundo semestre de 2013, 43 dos 115 alunos que responderam ao questionário eram da área de engenharia e 11 de ciências naturais. No primeiro semestre de 2014, 59 pessoas responderam ao mesmo questionário, sendo 13 das engenharias e seis de ciências naturais. Os questionários têm certa representatividade, pois apresentam a composição de alguns dos cursos por inteiro, enquanto que os alunos de outros cursos não participaram do levantamento.

18 23 dos 115 alunos no levantamento de 2013, 6 de 59 em 2014.

Quadro 2: Motivos para aprender alemão em 2013

Em 2013, claramente houve um interesse científico em estudar a língua dentro do grupo dos alunos que responderam ao questionário. Isso corresponde também às respostas dadas à pergunta se havia um interesse por cursos mais especializados. Nas respostas predominava uma demanda por aulas preparativas às provas de proficiência (TestDaF, OnDaF) exigidas pelos programas de bolsas e por cursos de língua alemã para áreas profissionais específicas. Outro interesse expressivo dos alunos por aulas de conversação livre reflete o problema da região inicialmente mencionado: a falta de oportunidade para o uso da língua na vida cotidiana.

3. Conclusão: Pontos fortes e desafios

A descrição do curso livre de alemão na UFPA em Belém mostrou vários aspectos que aqui serão resumidos e avaliados.

O ensino de alemão na CEG tem uma longa tradição e – junto com a programação cultural coordenada pelo leitorado do DAAD no mesmo espaço – uma boa reputação que continua atraindo alunos. Isso se reflete no número relativamente alto de alunos para um lugar que, historicamente e nos tempos atuais, tem um contato muito limita-

do com a língua e cultura alemã. As perspectivas acadêmicas ofertadas pelos programas individuais e interinstitucionais do DAAD também promoveram o interesse de gerações de estudantes na cidade. Com a criação de CsF Alemanha do próprio governo brasileiro, em vigor entre 2011 e 2015, esse efeito ampliou-se, atraindo não só doutorandos, mas também estudantes da graduação que antes não tinham acesso a uma bolsa de estudos no exterior.

Ao contrário dos cursos de outras línguas estrangeiras na UFPA, a CEG dispõe de um espaço e de uma biblioteca própria de livros sempre atualizados de ensino e de literatura clássica e contemporânea em alemão e português. Ela é utilizada tanto pelos alunos dos cursos livres como pelos estudantes do curso de habilitação em língua alemã e – devido a uma ampla seção de obras filosóficas – por estudantes e docentes de filosofia. Infelizmente, essa mesma biblioteca – provavelmente por ter um inventário de livros que em parte ainda são propriedade do governo alemão – não pode ser integrada no sistema eletrônico das bibliotecas no campus; por isso não possui um catálogo eletrônico e tem pouca visibilidade na comunidade acadêmica.

Com relação à situação dos professores do curso livre de alemão também se pode observar tendências positivas e negativas. Os professores, que em parte ainda estão no processo de formação, podem complementar seus estudos por workshops de capacitação específicos organizados e/ou oferecidos pelos leitores e assistentes de língua alemã do DAAD. Todos os anos podem concorrer a uma bolsa de capacitação no ensino de alemão na Alemanha, ofertada pelo Instituto Goethe que também apoia a biblioteca com material didático. Ao mesmo tempo, os pré-requisitos para a contratação de novos professores estavam ficando constantemente mais rígidos nos últimos anos. Atualmente, os professores necessitam comprovar um vínculo com a universidade, o que não permite criar uma estrutura "sustentável" no corpo de docentes da CEG. Além da temporalidade do emprego no curso livre (e sem muita perspectiva para um emprego como professor de alemão na cidade), essa estrutura também exclui os professores da CEG de participação de programas oficiais de capacitação do governo federal que se direcionam a pessoas com um contrato de trabalho permanente.

Em 2013, com a instituição de um novo coordenador pedagógico pela Prointer e – em seguida – com o cancelamento do ensino de "team-teaching" por motivos econômicos, houve uma notável redução no monitoramento dos cursos e no controle de qualidade por parte de outros profissionais da área. De fato, a cooperação entre a CEG e os demais docentes do curso de habilitação em língua alemã na FALEM quase se rompeu – o único elo relacional eram a leitora e os assistentes de língua do DAAD que trabalhavam nas duas instituições, mas não participaram das decisões tomadas pela coordenação do curso livre. Porém, com a entrega dos cursos a FALEM, que ocorreu em 2016, pôde-se inverter esse processo.

Outro aspecto do curso livre que apresenta um desafio para o futuro é o fato que a progressão na aprendizagem de alemão é muito lenta, especialmente para os alunos que pretendem passar um período da sua formação acadêmica na Alemanha. Considerando que o nível de proficiência para acompanhar um curso universitário em alemão seria no mínimo de B2, a formação dos alunos, com aquisição de meio nível a cada semestre, levaria quatro anos. Uma solução seria uma diversificação do ensino, com cursos intensivos para pessoas com objetivos acadêmicos específicos e outros para pessoas com interesses profissionais (turismo, negócios) ou predominantemente pessoais.[19]

Relacionado a esse último aspecto da lenta progressão está a alta evasão, que pode ser observada no curso de alemão: a maioria dos alunos não dá continuidade à formação em língua depois de um ou dois semestres – o que se reflete nas turmas que, a cada semestre, são predominantemente do nível A1. Outros motivos para a evasão são a falta de estratégias para o estudo de uma língua estrangeira em geral e

19 De novembro de 2015 a dezembro de 2016, houve um "projeto piloto" de um curso intensivo de oito horas/semanais durante o semestre para alunos motivados que pretendiam estudar na Alemanha. Utilizava-se *Motive* da editora Hueber como material de ensino. A progressão nesse curso intensivo era acelerada devido ao conhecimento prévio em outras línguas estrangeiras dos participantes, sendo possível basear o ensino de alemão nesse conhecimento. Em junho de 2016, os participantes do curso alcançaram o nível de proficiência de A2/2. Depois houve uma estagnação, porque o grupo se desfez e o ingresso subsequente mostrou conhecimento prévio heterogêneo por parte dos alunos.

o mito recorrente na comunidade de que o alemão seja uma língua especialmente difícil – esse, por sua vez, fomentado pela falta de contato.

4. Perspectivas

O desenvolvimento descrito e analisado nas seções anteriores pode tomar outro rumo depois das mudanças de ordem burocrática em junho de 2016, quando a administração do curso livre de alemão foi oficialmente transferida da CEG para a FALEM. Nos meses seguintes, o ensino de alemão permaneceu fisicamente no espaço que é da Prointer, à qual a CEG é subordinada. A biblioteca ainda pertence à CEG, ou seja, à Prointer, assim como todo o inventário das salas em termos de equipamento. A administração da CEG, atualmente com um funcionário administrativo e três estagiários, permanece no mesmo espaço. O leitorado do DAAD se divide entre as duas instituições, sendo que o trabalho cultural e a consultoria de bolsas de estudo são considerados da área de "relações internacionais" e o trabalho pedagógico e de ensino da língua, da área de Letras.

Atualmente, depois da entrega dos cursos de língua, a CEG administra, de fato, uma biblioteca de língua estrangeira, um espaço físico de salas de aula e algumas funções do leitorado do DAAD. Desde o início dos novos cursos em junho de 2016, a FALEM instalou uma secretaria provisória do curso de alemão em uma das salas de aulas da CEG, através da qual o trabalho administrativo, a matrícula do curso e a divisão das salas são coordenados por uma secretária, graduada em alemão, cujos honorários são pagos de acordo com o recolhimento das taxas do curso. Ela é apoiada por dois estagiários dos cursos de habilitação da FALEM.

A longo prazo, a transferência do curso livre de alemão para a FALEM pode ter várias outras consequências, dependendo da decisão se será totalmente integrado ao sistema dos cursos livres das outras línguas ou se permanecerá como projeto de extensão, separado do curso de habilitação em língua alemã. Outra questão que ainda permanece em aberto é a da continuação do espaço físico do curso de alemão na CEG.

Há alguns anos, discute-se na FALEM a mudança de toda a faculdade para um novo e mais amplo espaço, que – no âmbito de uma internacionalização da universidade –, também hospedará um centro de línguas estrangeiras –; portanto, essa questão pode se resolver por si só.

Pode-se destacar que o curso de alemão na UFPA – por desavenças administrativas entre instituições dentro da própria universidade – perdeu o nome ligado a uma tradição de quase cinco décadas: o da "Casa de Estudos Germânicos". Porém, uma tradição geralmente não se acaba com um nome. Pelo contrário: essa última mudança administrativa pode levar a uma cooperação mais estreita entre os docentes do curso de habilitação em alemão e a coordenação dos cursos de língua, levando em consideração aspectos do debate científico atual relacionado a cursos de língua estrangeira, como a questão do perfil diversificado dos alunos ou uma adaptação do material e do ensino à cultura local. Em geral, tem sido crescente o interesse por línguas estrangeiras e intercâmbios acadêmicos no Pará, não apenas na capital, mas também nas cidades do interior, nas quais há um campus da UFPA, e nas regiões oeste (Santarém, UFOPA) e leste (Marabá, UNIFESSPA) do estado.

Em síntese, há uma percepção crescente por parte da comunidade acadêmica paraense de que uma internacionalização plena pressupõe o aprendizado de línguas estrangeiras, bem como um encontro intercultural. De um lado, há uma recorrente demanda por parte do público alvo, jovens acadêmicos que consideram o intercâmbio acadêmico em uma universidade no exterior uma oportunidade de desenvolvimento profissional e pessoal. De outro lado, existe uma oferta – na UFPA em Belém – que supre essa demanda, caso específico do curso de língua alemã e da programação cultural, juntamente com a infraestrutura acadêmica na Alemanha.

Necessário para o desenvolvimento adequado dessa dinâmica de oferta e demanda seria uma reestruturação de cunho burocrático-administrativo dentro da universidade – um processo que já começou.

Referências bibliográficas

AUSWÄRTIGES AMT. *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015*. Berlin, 2015. Disponível em: <https://www.goethe.de/resources/files/pdf37/Bro_Deutschlernerhebung_final2.pdf>.

BADER, Wolfgang. A Presença Institucional da Alemanha no Brasil. In: BOLLE, Willi; KUPFER, Eckhard E. (org.), 2013, p. 49-57.

BATTAGLIA, Maria H.V.; GLENK, Eva M.F. A Extensão: Partilha de Conhecimento. In: UPHOFF, Dörthe; FISCHER, Eliane; AZENHA, João; PEREZ, Juliana P. (org.). *75 Anos de Alemão na USP. Reflexões sobre uma Germanística Brasileira*. São Paulo: Humanitas, 2015, p. 47-55.

BOLLE, Willi; PINTO, Renan Freitas. O Fascínio pela Amazônia: de Martius a Nimuendajú. In: BOLLE, Willi; KUPFER, Eckhard E. (org.), 2013, p. 94-108.

BOLLE, Willi; KUPFER, Eckhard E. (org.). *Cinco Séculos de Relações Brasileiras e Alemãs*. São Paulo: Editora Brasileira de Arte e Cultura, 2013.

DEUTSCHER AKADEMISCHER AUSTAUSCH DIENST. Probral 20 Anos. 1994 – 2014. Disponível em: <http://www.daad.org.br/imperia/md/content/aussenstellen/asbrasilien/revista_daad_probral_20_anos.pdf>.

FERREIRA EMMI, Marília. *Um Século de Imigrações Internacionais na Amazônia Brasileira (1850-1950)*. Belém: NAEA, 2013.

HERZIG, Katharina. Zielgruppen- und standortspezifischer DaF-Unterricht mit mexikanischen Studierenden: Handlungszielorientierung. In: HERZIG, Katharina; PFLEGER, Sabine; PUPP SPINASSÉ, Karen; SADOWSKI, Sabrina (org.). *Transformationen: DaF-Didaktik in Lateinamerika. Impulse aus Forschung und Unterrichtspraxis*. ALEG Band 4. Tübingen: StauffenbergVerlag, 2014, p. 43-60.

OBERMEIER, Franz. Livros acerca do Brasil publicados em língua alemã entre 1500 e 1900. Uma introdução histórico-cultural. In: DOMSCHKE, Rainer et al. (org.). *Deutschsprachige Brasilienliteratur. Publicações sobre o Brasil em língua alemã 1500-1900*. São Paulo: Oikos, 2011, p. 39-57.

STADEN, Hans. *Viagem ao Brasil*. São Paulo: Editora Martin Claret, 2006.

Referências eletrônicas

<http://www.goethe.de/ins/br/lp/lhr/pas/sch/pt13363814.htm> (Acesso em: 09.02.2017)

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Belém_(Pará)> (Acesso em: 01.05.2016)

<http://www.ufpanumeros.ufpa.br/> (Acesso em: 09.02.2017)

O ensino de alemão na Universidade Federal do Ceará: um panorama histórico nas áreas de graduação e extensão

Rogéria Costa Pereira
Tito Lívio Cruz Romão

1. Introdução

É voz corrente que, mediante a atuação dos imigrantes oriundos da Alemanha já a partir do ano de 1827, a presença da cultura alemã em nosso país dá-se notadamente nos estados do Sudeste e sobretudo do Sul do Brasil[1], o que se fortalece, ao longo dos anos, através da contribuição dos seus descendentes. No entanto, a cultura alemã também se

1 "No ano de 1827, chegaram os primeiros imigrantes germanos ao porto de Santos; este primeiro grupo foi para Santo Amaro, os grupos que vieram a seguir foram para localidades como São Roque, Embu, Itapecerica, Rio Claro e para os cafezais, no interior do estado de São Paulo. Dois anos depois, tinha início a colonização de Santa Catarina (hoje, o mais alemão dos estados brasileiros, calcula-se que 35% da população deste estado tem ascendência alemã) nas cidades de Mafra e São Pedro de Alcântara. Posteriormente foi a vez do Paraná, lá a colonização começou pela cidade de Rio Negro. Em Curitiba, a partir de 1833, começou a chegar um número um pouco maior de imigrantes." (Cf. http://www.infoescola.com/historia/imigracao-alema-no-brasil/; acesso em: 05.07.2016)

encontra representada, ainda que em menor escala, em outras regiões do país, como no Norte e no Nordeste brasileiros, onde entidades, instituições, fundações e demais órgãos alemães promovem, já há mais de meio século, um intenso trabalho de divulgação do mundo de expressão alemã, estabelecendo relações de troca com parceiros brasileiros.

Dentre estes órgãos, merecem ser mencionados, por exemplo, o Goethe-Institut de Salvador / Bahia, fundado em 1962 e atuando em parceria com o Instituto Cultural Brasil-Alemanha[2], bem como os leitorados do Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD)[3] localizados na Universidade Federal do Ceará (UFC), em Fortaleza, e na Universidade Federal do Pará (UFPA), em Belém. Ambos os leitorados caracterizam-se por serem claramente voltados para um intenso trabalho no âmbito da difusão e cooperação acadêmico-cultural. Outras organizações trabalham no apoio ao desenvolvimento técnico, econômico e político-social em trabalhos de cooperação e parceria, dentre as quais se podem mencionar o Serviço Alemão de Cooperação Técnica e Social (Deutscher Entwicklungsdienst – DED), a Sociedade Alemã de Cooperação Técnica (Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit – GTZ)[4] e a Fundação Konrad Adenauer (Konrad Adenauer Stiftung – KAS)[5]. Esta última manteve, durante cerca de uma década e

2 Em sua página do Facebook constam as seguintes informações sobre o Goethe-Institut Salvador-Bahia: "O Goethe-Institut é uma organização internacional dedicada ao fomento do diálogo entre as culturas e da comunicação entre os países. Em Salvador, o Goethe-Institut trabalha, em parceria com o ICBA, em intensa colaboração com as principais instituições culturais brasileiras e europeias, universitárias, governamentais e não-governamentais, centro de informação e bibliotecas da cidade e do estado. Desde a sua fundação, em 1962, é sediado em uma bela mansão pertencente à República Federal da Alemanha." (Fonte: <https://www.facebook.com/pg/goethe.bahia/about/?ref=page_internal>; último acesso em: 13.02.2017)

3 Sobre o Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD), favor consultar a seguinte página: <https://www.daad.org.br/pt/>; último acesso em: 13.02.2017.

4 A partir de 1º de janeiro de 2011 a Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) concentra a experiência e a competência antes distribuídas entre o DED e a GTZ.

5 Para mais detalhes sobre a Fundação Konrad Adenauer (KAS), favor consultar a seguinte página: <http://www.kas.de/brasilien/pt/about/>; último acesso em: 13.02.2017.

meia um escritório em Fortaleza, que funcionava como base de apoio para as atividades realizadas pela KAS no Norte e Nordeste brasileiros, onde foram desenvolvidos importantes projetos em diferentes áreas, tais como política ambiental e educação política.

Considerando-se o contexto das relações teuto-brasileiras em geral e, de modo mais restrito, levando-se em conta o universo particular do Estado do Ceará, este artigo tem como objetivo documentar, ainda que de maneira breve, os trabalhos realizados especificamente na UFC no campo da difusão da cultura alemã e do ensino da língua alemã nos níveis de Graduação e de Extensão. Ao longo deste artigo, será possível verificar que toda essa história, pelo menos a contar do ano de 1962, passa necessariamente pela Casa de Cultura Alemã da UFC, que, nestes mais de cinquenta anos, tem prestado relevantes serviços não apenas à comunidade universitária em questão, mas à sociedade cearense em geral.

A UFC foi criada através da Lei nº 2.373, em 16 de dezembro de 1954, e devidamente instalada no dia 25 de junho de 1955, amalgamando, em seu início, sob a direção de seu fundador, Prof. Antônio Martins Filho, a Escola de Agronomia, a Faculdade de Direito, a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Farmácia e Odontologia, instituições que já existiam autonomamente havia já algumas décadas. Ao longo dos anos, outros cursos foram sendo criados, de modo que, neste ano de 2017, "a UFC oferece 119 cursos de graduação (110 presenciais e 9 à distância) e 94 de pós-graduação, sendo 41 mestrados acadêmicos, 7 mestrados profissionais e 36 doutorados. Além disso, são mais de 700 ações de extensão."[6]

Dentre os cursos criados após a instalação da UFC, merece destaque, aqui, o Curso de Letras, que, em seu nascedouro, contou com contribuições de outras instituições já existentes nos anos 1950, como se relatará a seguir.

6 Cf. <http://www.ufc.br/ensino>; último acesso em: 13.02.2017.

2. O Curso de Letras/Habilitação em Língua Alemã e Respectivas Literaturas

Antes de ser criado um Curso de Letras na UFC, funcionava, em Fortaleza, uma licenciatura em Letras mantida pela Faculdade Católica ou Faculdade dos Irmãos Maristas, em que os alunos podiam optar, entre os idiomas estrangeiros, por alemão, espanhol, francês, inglês e italiano, além das ditas línguas clássicas, grego e latim.[7] Por esta razão, antes mesmo de o Curso de Letras da UFC ser criado com suas vertentes de línguas anglo-germânicas e línguas neolatinas, alguns alunos já se haviam formado, no Ceará, nos idos dos anos cinquenta do século XX, em Letras Anglo-Germânicas, tendo sido habilitados, portanto, para o ensino de inglês e alemão. Do meio de tais alunos, entre outros, surgiriam professores que viriam a ensinar no Curso de Letras da UFC, que, em seus primórdios, era bastante diferente do que se tem hoje:

> O primeiro currículo do Curso de Letras constante do primeiro Regimento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foi aprovado pelo Conselho Universitário, em 14 de julho de 1961, Resolução n.º 102, na forma do artigo 3º da Lei N.º 3866 de 25 de janeiro de 1961. Constava de um regime de quatro séries anuais para o Bacharelado e para a Licenciatura, compreendendo três áreas de estudo: Letras Neolatinas, Letras Anglo-Germânicas e Letras Clássicas. (SOUZA; MONTEIRO-PLANTIN, 2011, p. 126)

No momento atual, em que já não mais há uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, o Curso de Letras/Habilitação em Língua Alemã e Respectivas Literaturas insere-se apenas no âmbito da Licenciatura, formando futuros professores de alemão. Segundo consta em

---

7 Os autores deste artigo agradecem as valiosas informações prestadas pelo professor José Gomes de Magalhães, professor aposentado de Língua Alemã da UFC, e pela professora Débora Cândida Dias Soares, professora aposentada de Língua Inglesa da UFC.

seu Projeto Político-Pedagógico[8], para concluir o Curso de Licenciatura em Letras/Habilitação em Língua Alemã e Respectivas Literaturas, o discente deverá integralizar, no mínimo, 2.800 horas, distribuídas desta forma: 1.800 horas/aula, como carga horária mínima do conteúdo específico das disciplinas científico-culturais, compreendendo as disciplinas pedagógicas necessárias à Licenciatura em Letras; 400 horas de Estágio Supervisionado, a partir da segunda metade do curso; 400 horas de Prática como Componente Curricular, vivenciadas ao longo do curso; e, por fim, 200 horas para outras formas de Atividades Pedagógicas Complementares, de natureza científico-acadêmica e/ou artístico-cultural e esportiva, bem como outras atividades que induzem a inserção do aluno na comunidade.

Tal integralização curricular inspira-se nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, conforme resolução CNE/CP 1/2002, e na Resolução do CNE/CP 2/2002. O Curso de Licenciatura em Letras/Habilitação em Língua Alemã e Respectivas Literaturas da UFC tinha, até o semestre 2015-2, uma oferta, através do Sistema de Seleção Unificado (Sisu) do Ministério da Educação (MEC), de 10 vagas semestrais para novos alunos. A partir de 2016-2, a entrada passou a ser única, com uma disponibilização de 20 vagas semestrais. Por ser uma habilitação dupla, ou seja, por também incluir em seu bojo Português e as Respectivas Literaturas, o período médio de conclusão da Licenciatura é de cinco anos. No tocante apenas às disciplinas específicas referentes à Língua e à Cultura Alemã, às Literaturas de expressão alemã, à Didática e Metodologia específicas do Ensino de Língua Alemã, os alunos que optam pela Licenciatura ora em questão precisam igualmente cumprir um rol de disciplinas obrigatórias e optativas das áreas de Linguística, Literatura, Didática e Metodologia do Ensino específicas do Português, além de disciplinas de Língua Latina. Na área restrita de alemão, as seguintes disciplinas devem ser integralizadas:

8 Cf. <http://www.ufc.br/ensino/cursos-de-graduacao/367-letras-diurno-fortaleza>; último acesso: em 13.02.2017.

DISCIPLINA	horas/aula	créditos
Alemão I: Língua e Cultura	64	04
Alemão II: Língua e Cultura	64	04
Alemão III: Língua e Cultura	64	04
Alemão IV: Língua e Cultura	64	04
Alemão V: Língua e Cultura	64	04
Alemão VI: Língua e Cultura	64	04
Alemão VII: Língua e Cultura	64	04
Alemão VIII: Língua e Cultura	64	04
Fonética e Fonologia da Língua Alemã	64	04
Compreensão e Análise de Textos em Língua Alemã	64	04
Literatura em Língua Alemã I	64	04
Literatura em Língua Alemã II	64	04
Literatura em Língua Alemã III	64	04
Literatura em Língua Alemã IV	64	04
Morfossintaxe da Língua Alemã	64	04
Oficina de Produção Textual em Língua Alemã	32	02
Elaboração de Materiais Didático-Pedagógicos em Alemão como Língua Estrangeira	32	02
Estágio I: Fundamentos Teóricos para o Ensino de Língua Alemã	64	04
Estágio II em Ensino de Língua Alemã	96	06

Além das disciplinas obrigatórias supramencionadas, a integralização curricular do Curso de Letras/Habilitação em Língua Alemã e Respectivas Literaturas também prevê uma série de disciplinas optativas, entre as quais, de acordo com as disponibilidades dos professores, algumas podem ser ofertadas a cada ano. São elas:

Tópicos de Língua Alemã	32	02
Tópicos de Literatura Alemã	32	02
Tópicos de Cultura Alemã	32	02
Tradução do Alemão I	64	04
Tradução do Alemão II	64	04
Produção Oral em Língua Alemã	64	04
Semântica da Língua Alemã	64	04

O Curso de Letras/Habilitação em Língua Alemã e Respectivas Literaturas conta com somente quatro professores concursados, sendo 3 doutores[9] e uma doutoranda. Além disso, conta com uma leitora do Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD), que fica a cargo, de forma compartilhada com a Casa de Cultura Alemã (CCA), de ministrar disciplinas, de planejar e realizar atividades culturais e cuidar da divulgação de bolsas de estudos em IES alemãs. Conta, ainda, com um Assistente Linguístico do DAAD, além de um bolsista no contexto do programa *German Teaching Assistant*, ambos compartilhados com a CCA[10].

Vê-se, aqui, que não se pode facilmente dissociar a história do Curso de Letras/Habilitação em Língua Alemã e Respectivas Literaturas da história da Casa de Cultura Alemã. Ambos, embora pertencentes à estrutura maior que é a UFC, encontram-se entrelaçados, desde 1962, através daquele que foi o primeiro leitorado do DAAD instalado no Brasil.

9 Atualmente, o quadro de professores da Unidade Curricular de Língua Alemã da UFC é formado pelos seguintes docentes: Profa. Dra. Ednúsia Pinto de Carvalho, Prof. Dr. Leonel Figueiredo de Alencar Araripe, Profa. Ms. Magdalena Szymanska-Lázaro da Silva e Prof. Dr. Tito Lívio Cruz Romão.

10 Programa realizado em parceria com a CAPES/MEC.

3. Breve histórico da Casa de Cultura Alemã

Ao longo dos quase 55 anos da Casa de Cultura Alemã da UFC, a atuação de representantes do Governo Alemão nesta instituição de ensino e difusão da língua e cultura alemã tem colaborado, de maneira clara e decisiva, para o desenvolvimento e a intensificação da cooperação Brasil-Alemanha na UFC em particular e no Ceará como um todo. A vinda do primeiro Leitor do Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD), Prof. Dr. Helmut Feldmann, em março de 1962, e a fundação do então denominado "Centro de Cultura Germânica", em outubro daquele mesmo ano, foram possíveis graças ao empenho e à visão de futuro do Reitor-Fundador Prof. Antônio Martins Filho. Já nos seus cinco primeiros anos de funcionamento, o Centro se transformou "em um dos núcleos mais ativos da Universidade, no setor de extensão cultural" (GONÇALVES, 1967). Cumpre lembrar que o Reitor Martins Filho trabalhava imbuído em seguir à risca o dístico que ele próprio criara: "o universal pelo regional".

Ligado no seu início ao Setor de Língua Alemã do Departamento de Letras Estrangeiras do Centro de Humanidades, o referido Centro de Cultura Germânica era responsável não somente pela divulgação cultural da Alemanha no Ceará, mas também funcionava como uma espécie de "curso de aplicação" para a licenciatura em alemão do Curso de Letras (CASAS DE CULTURA ESTRANGEIRA, 1981, p. 12). Em reunião do Conselho Universitário da UFC em março de 1981, foi então aprovada a mudança de denominação para Casa de Cultura Alemã. Outrossim, o leitorado do DAAD promovia – como o faz até hoje – contatos e encontros acadêmicos e científicos para uma intensa cooperação bilateral. Também é importante ressaltar que a fundação da CCA em 1962 e a vinda do leitorado do DAAD para Fortaleza fazem deste leitorado o primeiro a ser implantado no Brasil e um dos mais antigos em todo o mundo, como ressaltou um dos ex-leitores do DAAD que passaram pela UFC (SCHWAMBORN, 2003, p. 45).

Nas primeiras décadas, o leitor do DAAD também exercia as funções de Coordenador Geral do Centro de Cultura Germânica, ou seja, assumia uma função administrativa. Com a criação, em outubro de 1993, da Coordenadoria Geral das Casas de Cultura Estrangeira, esta

função foi desmembrada em uma Coordenação Pedagógico-Administrativa, passando a ser exercida, em rodízio bienal, por um docente brasileiro da própria Casa, e uma Coordenação Cultural, sob a responsabilidade do Professor-Visitante Leitor.

4. Entidades Alemãs Parceiras

É sabido que todo o trabalho da Casa de Cultura Alemã ao longo dos anos não seria tão frutífero sem o apoio da Universidade Federal do Ceará. Do mesmo modo não se pode esquecer a ajuda das entidades alemãs parceiras e patrocinadoras da programação acadêmico-cultural realizada na CCA. O Goethe-Institut, além do financiamento da programação cultural oferecida pela CCA, custeia a aquisição de material de apoio didático, possibilita cursos de capacitação e atualização, tanto no Brasil quanto na Alemanha, para docentes da CCA e apoia financeiramente a participação destes em congressos e encontros da área, apoio este também feito pelo Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD). Ademais, o DAAD envia, além do apoio financeiro para a aquisição de equipamentos e livros, pessoal qualificado para intensificar o trabalho de cooperação acadêmica, através do Professor-Visitante Leitor e seus assistentes. Atualmente a CCA e o DLE contam com um assistente ao leitorado do DAAD (há mais de uma década) e, desde 2014, com um *German Teaching Assistant* (CAPES-DAAD), como já foi detalhado acima.

Estas possibilidades favorecem não somente um apoio de pessoal, visto que ao leitor também cabe a tarefa de ministrar aulas tanto nos cursos de alemão como língua estrangeira (ALE) oferecidos pela CCA, quanto na licenciatura em língua e cultura alemãs do Curso de Letras. Importante é salientar, também, que um trabalho desse porte possibilita um intercâmbio acadêmico-cultural altamente proveitoso entre diversas instituições de ensino superior alemãs e a UFC, e o estabelecimento de contatos em diversas áreas de pesquisa. O Professor-Visitante Leitor tem a possiblidade, por fim, de atuar junto a um dos programas de pós-graduação da UFC, seja ministrando cursos, orientando ou realizando pesquisas.

Nos últimos anos o aprendizado do alemão ultrapassou os muros da universidade e se espalhou por diversas escolas de línguas em Fortaleza. Os professores que ali atuam são, em geral, ex-alunos do Curso de Letras-Alemão e, na maioria das vezes, também da CCA. Além destas escolas de línguas, o acesso ao aprendizado do alemão nos cursos oferecidos no Centro de Línguas do Instituto Municipal de Desenvolvimento de Recursos Humanos (IMPARH), mantido pela Prefeitura de Fortaleza, e em duas escolas estaduais profissionalizantes, através do Projeto PASCH. Nestas últimas, a UFC apoia e acompanha os professores em seu trabalho, seja através de encontros didático-pedagógicos regulares, seja na aplicação das provas de proficiência do Goethe-Institut para os alunos das escolas. Ressalte-se que a Casa de Cultura Alemã da UFC é um centro aplicador de provas credenciado pelo Goethe-Institut, contando com professores aplicadores que periodicamente se submetem a treinamentos e recredenciamentos junto às instituições alemãs recomendadas pelo Goethe-Institut.

Por fim, não se pode deixar de mencionar o apoio dado pelas representações diplomáticas alemãs no Brasil, tais como a Embaixada da Alemanha em Brasília, o Consulado Geral da Alemanha em Recife e o Consulado Honorário da Alemanha no Ceará. Todos eles sempre têm sido parceiros presentes e constantes na história do alemão na UFC.

5. Dados sobre o Corpo Docente da CCA

A Casa de Cultura Alemã nasceu do desejo do Prof. Antônio Martins Filho de promover o intercâmbio entre a Alemanha e o Brasil. Em seus primeiros anos, no entanto, a CCA contava somente com professores contratados temporariamente, horistas ou bolsistas, e com o Professor-Visitante Leitor do DAAD. Os dados sobre o número de docentes são, portanto, inconsistentes e difíceis de serem resgatados. Edite Serra de Sabóia, professora aposentada da CCA, afirma que em 1964 "havia cerca de uns 14 professores entre alemães e brasileiros" (2003, p. 85). Somente a partir de junho de 1979, por portaria de nº 60 do então Departamento de Pessoal (DASP), os docentes dos Cursos de Cultura Estrangeira foram enquadrados na carreira de Magistério de

1º e 2º graus, possibilitando, então, dados mais estáveis sobre o corpo docente da CCA.

Em 1981 a Casa de Cultura Alemã contava com 07 professores, sendo 1 o próprio Professor-Visitante Leitor. Este número vem mantendo-se relativamente estável ao longo dos anos seguintes, embora se deva assinalar que os anos noventa foram difíceis para as Casas de Cultura Estrangeira da UFC. Com mudanças nas regras de aposentadoria para os servidores públicos federais, muitos docentes se aposentaram inesperadamente, e o número destes começou a variar muito, causando prejuízos nas ofertas de turmas e, consequentemente, no número de alunos matriculados. Esta situação ainda não se estabilizou, mas atualmente a CCA conta com cinco professores efetivos Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico[11]. Destes, um possui o título de doutor, um o título de mestre, um é especialista e dois graduados. Como frequentemente aconteceu no decorrer dos anos de sua atuação, sempre que possível – e necessário – se contou com o auxílio de um professor do Setor de Língua Alemã do Departamento de Letras Estrangeiras que pudesse assumir atividades docentes na Casa. De 2007 a 2013 o Prof. Tito Lívio Cruz Romão ministrou voluntariamente aulas em um dos cursos avançados ofertados pela CCA, apoiando a Profa. Rogéria Costa Pereira na criação de cursos de extensão nos níveis B2/C1. Além dos docentes acima citados, prestam serviços de modo regular à CCA bolsistas da Licenciatura em Língua e Literatura Alemãs do Curso de Letras, o Professor-Visitante Leitor do DAAD, o Assistente ao Leitorado do DAAD e o bolsista do programa GTA[12].

---

11 Atualmente, o quadro de professores da Casa de Cultura Alemã é formado pelos seguintes docentes: Profa. Ms. Alexander Magnus Alves Ribeiro, Prof. Giovanni de Alencar Brayner, Prof. Jaimirton de Queiroz Gomes, Prof. Esp. Mônica Mählmann Muniz Miranda e Profa. Dra. Rogéria Costa Pereira.

12 Entre as atribuições do GTA, inclui-se a participação direta nas atividades do Programa "Alemão sem Fronteiras (AsF)", que foram iniciadas na prática em setembro de 2016, com a participação de onze IES brasileiras, dentre as quais se encontrava a UFC. Entre os anos de 2014 e 2016, a representação do AsF na UFC esteve a cargo do Prof. Tito Lívio Cruz Romão, que participou das atividades preparatórias e também de instalação do programa na UFC. Sobre o AsF, consultar: <http://isf.mec.gov.br/>; último acesso em: 13.02.2017.

6. Dados sobre o Corpo Discente da CCA

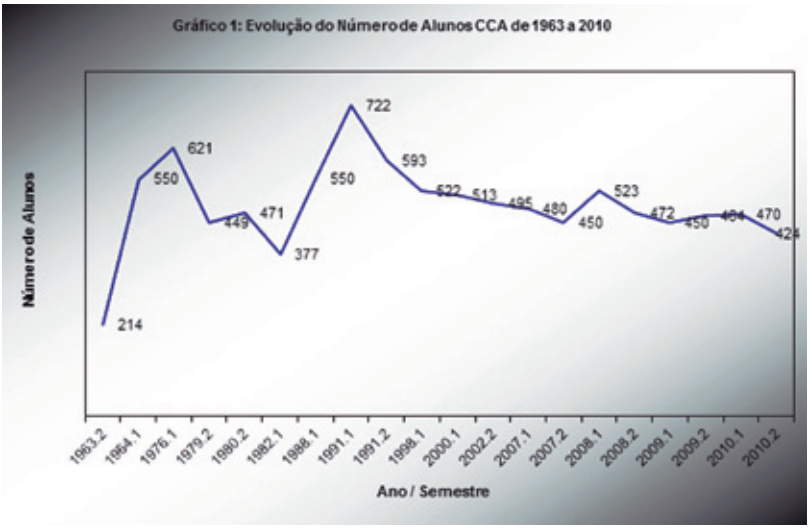
O ensino de línguas estrangeiras na escola sempre foi, no contexto brasileiro, um produto caro e raro, quando não quase que completamente inexistente. A multiplicidade de línguas estrangeiras no âmbito escolar traz consigo a diversidade de ofertas culturais e pode ser fator de formação e de cultura. Segundo Günter Kipfmüller, ex-leitor alemão na UFC, "estudar línguas significa, sobretudo, avaliar consciente, segura e criticamente as influências globais estrangeiras – às vezes, com razão, temidas – e aprender a resistir-lhes e a selecionar" (1982, p. 22). Deste modo, a Casa de Cultura Alemã teve como principal função, desde seu início, o ensino da língua. O interesse da UFC em estruturar centros de ensino de línguas estrangeiras começou já nos primeiros anos depois de sua fundação. Segundo Gonçalves (1967), a criação dos "Centros de Cultura" pelo então Reitor Prof. Antônio Martins Filho tinha como finalidade:

> [...] [I]ncentivar e promover o aprendizado básico de idiomas, de desenvolver o conhecimento dos valores culturais alienígenas e de estabelecer correntes de participação cultural efetiva através de um sistema de intercâmbio de pessoal (visita de professores), bolsas de estudo, estágios de aperfeiçoamento, formação de bibliotecas, etc.

Entusiasmado com o êxito do Centro de Cultura Hispânica, fundado em 1961, o então Reitor Prof. Antônio Martins Filho, cria também o Centro de Cultura Germânica, hoje Casa de Cultura Alemã, e com ele instala também o leitorado do Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD) em Fortaleza.

Desde o início do funcionamento do leitorado do DAAD na UFC o interesse pelo aprendizado da língua alemã foi imenso. Em 1963, por exemplo, já se haviam inscrito mais de 200 estudantes nos cursos de língua (FELDMANN, 1982, p. 29). Nos anos seguintes o interesse pelo idioma aumentou e, no primeiro semestre de 1964, havia cerca de 550 alunos (SABÓIA, 2003, p. 85). Um dos pontos altos desta crescente de-

manda são os números do primeiro semestre de 1976, onde 621 alunos se inscreveram nos diversos cursos oferecidos pela CCA (NITSCHACK, 1982, p. 57). A evolução do número de alunos nos diversos cursos de alemão oferecidos pela CCA pode ser visualizada no gráfico 1 abaixo:



Como se pode observar no gráfico acima, o número de alunos da CCA oscila, já desde os anos 1970, entre quatrocentos e quinhentos alunos. Nos anos 1990 há um pico de número de alunos matriculados, mas problemas de pessoal (como o comentado no tópico Dados sobre o Corpo Docente da CCA acima) obrigaram à diminuição da oferta de cursos e turmas. A demanda por novos cursos tem aumentado nos últimos anos, principalmente a procura por cursos de alemão para áreas específicas, mas a estrutura de pessoal não permite aumento da oferta. Como se observa no gráfico, houve, no segundo semestre de 2010, até mesmo uma retração no número de matrículas, tendo como um dos motivos a diminuição da oferta causada, principalmente, pelo corte de professores substitutos anunciado pela administração superior da UFC. Apesar destas dificuldades de pessoal, a CCA tem se esforçado para manter o número de matrículas acima de 400 alunos.

O perfil do aluno da CCA é bem definido: a maioria consiste de alunos universitários de diversas instituições do ensino superior do Ceará. Muitos deles acalentam o sonho de um dia estudar na Alemanha, frequentar um programa de intercâmbio ou uma pós-graduação e, deste modo, aumentar suas chances de inserção no mercado profissional brasileiro.

7. Cursos Ofertados na CCA

As Casas de Cultura Estrangeira da Universidade Federal do Ceará, segundo a Resolução 05 /CONSUNI, de 27 de março de 1981, atualizada pela Resolução 09/CONSUNI, de 29 de outubro de 1993, oferecem, no nível de extensão, cursos de difusão cultural abertos à comunidade cearense. Um curso básico de natureza permanente e em período pré-determinado de duração máxima de sete semestres, tendo cada semestre 60 horas/aula, perfazendo um total de 420 horas/aula é oferecido, obrigatoriamente, pelas diferentes Casas de Cultura Estrangeira. Além destes, podem ser ofertados outros cursos em caráter temporário com, no mínimo, 15 horas/aula.

Desde o início dos seus trabalhos, a Casa de Cultura Alemã oferece um curso de língua distribuído ao longo de sete semestres e utiliza-se o método mais moderno a seu tempo. Um ex-leitor alemão da CCA, relata, por exemplo, que nos anos oitenta do século passado o curso é oferecido "de acordo com moderno método audiolingual" (NITSCHACK, 1982, p. 58). A escolha e a utilização dos métodos empregados ao longo de todos os mais de 50 anos na CCA sempre foram acompanhadas de treinamento dos docentes, organizados e oferecidos pelo Goethe-Instituto no Brasil.

Para ingressar no Curso Básico da Casa de Cultura Alemã – assim como para as outras Casas de Cultura Estrangeira da UFC – o candidato deve se submeter a uma prova de seleção organizada duas vezes por ano pela Coordenadoria de Concursos da Universidade Federal do Ceará (<www.ccv.ufc.br>). Por fim, há a possibilidade de se submeter a um teste de nível, igualmente oferecido duas vezes por ano, e acessar um dos semestres mais adiantados.

O atual *Curso Básico em Língua Alemã* é também ofertado em sete semestres, com o total de 420 horas/aula, ao longo dos quais os alunos podem acessar do nível A1 ao nível B1 do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR). Ao final de cada nível, que é alcançado a cada dois semestres, em ciclos de 120 horas/aula, a CCA oferece a possibilidade de se submeter a uma das provas de proficiência de reconhecimento internacional oferecidas pelo Instituto Goethe (vide tópico Provas de Proficiência aplicadas na CCA abaixo). Após a finalização do Curso Básico, o aluno pode ainda frequentar o Curso Preparatório ao Certificado Alemão *(Goethe Zertifikat B1)*, específico treinamento para esta prova de reconhecimento internacional.

Desde 2007 a CCA também oferece aos alunos interessados em aprofundar seu domínio da língua, o *Curso Intermediário de Língua Alemã*, ofertado em quatro semestres, ao fim dos quais o aprendiz acessa os níveis B2 e C1 do QECR. Após este curso regular com 240 horas/aula, o aluno tem, do mesmo modo, a chance de frequentar o *Curso Preparatório ao Certificado Goethe C1 (Goethe Zertifikat-C1)*, outro curso específico de preparação para uma prova de proficiência alemã.

Ao longo de sua existência a CCA sempre ofereceu cursos com diferentes temáticas, atendendo a uma demanda cada vez mais exigente. Nos anos 1980 era oferecido, por exemplo, um curso audiovisual paralelo ao curso regular. Naquele tempo, um curso dessa natureza era considerado como o mais moderno no mercado. Cursos de conversação, leitura, instrumental e revisão gramatical sempre foram e são oferecidos segundo às disponibilidades dos docentes. Cursos de pronúncia, compreensão auditiva e de cultura e civilização alemã são cursos também muito procurados pelos alunos da Casa e são ofertados atualmente como trabalho do GTA. Infelizmente a falta de pessoal, um mal crônico, impede um aumento no leque de ofertas e de turmas.

Paralelamente aos cursos de língua a Casa de Cultura Alemã sempre manteve uma intensa programação cultural que atende aos anseios por informação sobre a cultura germânica, mas nunca perdeu o foco no intercâmbio e fomento da cultura local. Sendo assim, a oferta não se limita somente a eventos que tenham como pano de fundo a Alemanha. Desde exposições, passando pelo cinema, por concertos e indo até a

oferta de diversas oficinas, a CCA sempre primou pela diversidade na sua oferta de eventos culturais e acadêmicos.

8. Provas de Proficiência aplicadas na CCA

Já desde os seus primeiros anos de funcionamento a Casa de Cultura Alemã foi parceira do Goethe-Institut no Brasil. As diferentes provas de proficiência desenvolvidas por este instituto e ofertadas para os níveis A1 a C1 segundo o QECR são aplicadas na CCA/UFC. Os cursos ali ofertados preparam os aprendizes não somente para estas provas, mas também para outras que são aplicadas também na Alemanha. A CCA sempre foi Centro de Provas do Instituto Goethe em Fortaleza e, desde 2009, pode também utilizar-se da logomarca do IG para fazer propaganda de seus cursos. Esta utilização somente é autorizada a algumas instituições parceiras e atesta a qualidade do corpo docente e dos cursos ofertados pela instituição.

Desde 2005 a CCA trabalha sob o arcabouço teórico do método comunicativo, utilizando-se, em seu Curso Básico, dos livros didáticos "Menschen" e "Tangram aktuell" (DALLAPIAZZA ET AL., 2010). Através deste método, a CCA oferece treinamento e aplica as provas do Goethe-Institut para seus alunos e a comunidade em geral. Na tabela 1 abaixo pode-se ver as provas aplicadas na CCA.

Níveis proficiência QECR	A1	A2	B1	B2	C1
Denominação da Prova	Start Deutsch 1 (adultos) Fit in Deutsch 1 (adolescentes)	Start Deutsch 2 (adultos) Fit in Deutsch 2 (adolescentes)	Goethe Zertifikat B1 (para adultos e adolescentes)	Goethe Prüfung B2	Goethe Prüfung C1
	Nível Elementar		Nível Independente		Nível Proficiente

Tabela 1: Proficiências do Instituto Goethe aplicadas na CCA

Como se pode observar na tabela acima, a CCA aplica provas para cinco níveis diferentes de proficiência – de seis níveis previstos – segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR). A prova "Start Deutsch 1" é aplicada principalmente para o público exterior à CCA que, por exemplo, pretende casar e residir na Alemanha. Desde o final de 2007 o governo alemão exige conhecimentos linguísticos mínimos para a obtenção do visto de permanência para estrangeiros casados com alemães. A CCA, em conjunto com o Consulado Honorário da Alemanha em Fortaleza, organiza e aplica esta prova pelo menos duas vezes por ano.

Outra proficiência bastante procurada é a primeira prova que indica que o falante possui um nível independente de uso da língua que o permite "comunicar-se adequadamente em todas as situações cotidianas importantes"[13] (Goethe Zertifikat B1). Para níveis mais avançados, aplicam-se também as provas de níveis B2 e C1, importantes para quem deseja frequentar um curso universitário em um país de língua alemã e necessita comprovar conhecimentos linguísticos suficientes para tanto. Segundo informações do Goethe-Institut, "o exame Goethe-Zertifikat C1 isenta os estudantes estrangeiros de prestar exame de idioma na admissão em escolas superiores e universidades alemãs, bem como em muitos cursos preparatórios para universitários estrangeiros" (idem).

Além das provas do Instituto Goethe, a Casa de Cultura Alemã desenvolve, aplica e corrige diferentes testes de proficiências para os programas de mestrado e doutorado da UFC, de acordo com a demanda destes Programas. Nos últimos anos foram elaboradas provas para cursos de pós-graduação em Filosofia, Direito e Literatura. Através do leitorado do DAAD, a CCA aplica, ainda, o teste de nível OnDaf, desenvolvido pelo Instituto TestDaF de Hagen (Alemanha) e exigido para a concessão de bolsas de estudos na Alemanha pelo Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD)[14].

---

13 Maiores Informações podem ser obtidas, por exemplo, no site do Instituto Goethe em Salvador: <http://www.goethe.de/ins/br/sab/lrn/prf/ptindex.htm>; último acesso em: 13.02.2017.

14 Maiores informações podem ser obtidas no site <http://rio.daad.de>; último acesso em: 13.02.2017.

9. Porque estudar alemão na CCA?

Os motivos que podem levar uma pessoa a estudar uma língua são diversos como cada pessoa o é. A escolha pelo idioma alemão traz consigo, além das motivações de cunho pessoal, as diversas oportunidades para conhecer, ainda em Fortaleza, a cultura alemã. O contato com a língua e as diversas oportunidades de bolsas para estudar o idioma no seu país de origem e de se desenvolver acadêmica e profissionalmente tem seduzido muitos estudantes por mais de cinco décadas. Há alguns anos o Goethe-Institut lançou uma campanha mundial para incrementar e divulgar melhor o idioma alemão intitulada "Por que aprender alemão?". Nesta campanha se podem encontrar informações tais como:

> – Com alemão você pode se comunicar com mais de 120 milhões de pessoas mundialmente: O Alemão é a língua oficial da Alemanha, Áustria e Liechtenstein, e uma das línguas oficiais da Suíça, Bélgica (região da Valônia), Luxemburgo e Itália (Tirol Meridional)
>
> – Com alemão você pode aumentar de forma extraordinária suas chances profissionais na economia globalizada: Nos dias de hoje, em que o inglês já se tornou uma obrigação, o domínio de uma segunda língua estrangeira é um diferencial na disputa por uma vaga no mercado de trabalho nacional e também numa carreira no mundo corporativo internacional.
>
> – Com alemão você pode estudar ou pesquisar na Alemanha: O sistema de educação alemão detém uma longa tradição – a mais antiga universidade alemã, a Ruprecht-Karls-Universität, de Heidelberg, foi fundada em 1386 – e uma ótima reputação internacional.
>
> – Com alemão você pode surfar na Internet: Na lista das línguas mais utilizadas no ciberespaço, o alemão ocupa, desde 2001, o segundo lugar.[15]

15 *Por que aprender alemão?* Disponível em <http://www.goethe.de/ins/br/lp/lrn/wdl/ptindex.htm>. Acesso em: 01.07.2016.

Além destes motivos gerais, a Casa de Cultura Alemã[16], através do Goethe-Institut no Brasil, concede uma Bolsa Prêmio para o melhor aluno da Casa. Com este fomento, o aprendiz tem direito a um mês em qualquer GI na Alemanha com todas as despesas pagas. Através do DAAD, os aprendizes de alemão podem concorrer, ainda, a uma bolsa do Curso de Inverno. Nesta modalidade, o aprendiz recebe até seis semanas de aulas de alemão em uma Universidade na Alemanha e tem todas as suas despesas pagas. Claro que não se pode esquecer as diferentes oportunidades de bolsas de estudo para especialistas, mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos através de diversas agências de fomento de pesquisa e de cooperação acadêmica da Alemanha.

Last but not least...

"Alemão é tão fácil ...
e tão difícil de aprender como qualquer outra língua"!

Referências bibliográficas

CASA DE CULTURA ALEMÃ – *20 ANOS. Edição Comemorativa*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 1982.68 p.

CZIESLA, Wolfgang; CRUZ ROMÃO, Tito Lívio (org.). *40 anos Casa de Cultura Alemã no Ceará*. Fortaleza: Editora UFC, 2003. 493 p.

DALLAPIAZZA, Rosa-Maria; JAN, Eduard von; SCHÖNHERR, Til; SCHÜMANN, Anja. *Tangram aktuell (1-3)*. Ismaning: Hueber Verlag, 2010.

FELDMANN, H. 20 anos de Cultura Alemã. In: CASA DE CULTURA ALEMÃ – 20 ANOS. Edição Comemorativa. Fortaleza: Imprensa Universitária, 1982, p. 27-30.

GONÇALVES, Newton. Centro de Cultura Germânica. In: O CENTRO DE CULTURA GERMÂNICA NO QUINTO ANO DE SUA FUNDA-

16 Visite-nos virtualmente no endereço: <http://www.culturaalema.ufc.br>.

ÇÃO. Edição Comemorativa. Fortaleza: Imprensa Universitária: 1967, não paginado.

KIPFMÜLLER, Günter. A propósito dos 20 anos do Centro de Cultura Alemã da UFC. In: CASA DE CULTURA ALEMÃ – 20 ANOS. Edição Comemorativa. Fortaleza: Imprensa Universitária, 1982, p. 17-26.

NITSCHACK. H. Casa de Cultura Alemã 1982. In: CASA DE CULTURA ALEMÃ – 20 ANOS. Edição Comemorativa. Fortaleza: Imprensa Universitária, 1982, p. 57-60.

PERLMANN-BALME, Michaela; SCHWALB, Susanne; WEERS, Dörte; ORTH-CHAMBAH, Jutta. *Em neu* (Haupt- und Abschlußkurs). Ismaning: Hueber, 2010.

Por que aprender alemão? Disponível em <http://www.goethe.de/ins/br/lp/lrn/wdl/ ptindex.htm> (Acesso em: 02.04.2011).

O CENTRO DE CULTURA GERMÂNICA NO QUINTO ANO DE SUA FUNDAÇÃO. Edição Comemorativa. Fortaleza e Crato: Imprensa Universitária, 1967.

O mais avançado: o exame Goethe-Zertifikat C1. Disponível em <http://www. goethe.de/lrn/prj/pba/bes/gc1/ptindex.htm> (Acesso em: 01.04.2011).

RÖBEN DE ALENCAR XAVIER, Wiebke. Deutsch-Brasilianische Kulturbeziehungen und DaF (Relações Culturais Brasil-Alemanha e o Ensino de Alemão como Língua Estrangeira). In: Projekt, Revista dos Professores de Alemão no Brasil, n. 46, p. 68-71, 2008.

SCHWAMBORN, Friedhelm. Deutsches Kulturhaus und DAAD-Lektorat – eine außergewöhnliche Symbiose. In: CZIESLA, Wolfgang e CRUZ ROMÃO, Tito Lívio (org.). *40 anos Casa de Cultura Alemã no Ceará*. Fortaleza: Editora UFC, 2003, p. 42-49.

SABÓIA, Edite Maria Serra de. Minha Casa de Cultura Alemã. In: CZIESLA, Wolfgang e CRUZ ROMÃO, Tito Lívio (org.). *40 anos Casa de Cultura Alemã no Ceará*. Fortaleza: Editora UFC, 2003, p. 82-93.

SOUZA, Carlos Alberto de; MONTEIRO-PLANTIN, Rosemeire. Atualidade, desafios e perspectivas para o Curso de Letras da Universidade Federal do Ceará. In: COSTA, Maria de Fátima de Oliveira (org.). *Coletânea CH 40 anos*. Fortaleza: Imprensa Universitária / UFC, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. *Casas de Cultura Estrangeira*. Histórico, Regulamentação e Resolução nº 05 do CONSUNI. Fortaleza: Imprensa Universitária da UFC: 1981. 30p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. *Resolução nº 09/CONSUNI*. Fortaleza, 1993. 5p.

A língua alemã na Universidade Federal da Paraíba: percurso, percalços e perspectivas

Luciane Leipnitz

1. Introdução

No percurso da história do ensino-aprendizagem da Língua Alemã no Brasil tem-se convivido com momentos de ascensão e declínio do interesse pelo idioma. Ascensão quando da valorização do seu ensino nas escolas brasileiras, através da implantação de novas regras dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), por exemplo, ou relacionada a períodos de industrialização (como ocorreu nos anos de 1960) (COUTO, 2012), ou, mais atualmente, a projetos como o Alemão Sem Fronteiras, na esteira do Ciências Sem Fronteiras e, mais tarde, do Idiomas sem Fronteiras. Declínio quando de momentos históricos como a campanha de nacionalização e patriotismo do governo Vargas em 1942 (COUTO, 2002).

No Brasil, tem-se registro do ensino do alemão como língua estrangeira desde 1841 (COUTO, 2002). Mas essa informação com certeza faz pensar que tal fato esteja relacionado à imigração ocorrida na região sul, e muito pouco ou quase nada se sabe sobre a história da língua na região nordeste do Brasil.

Neste texto, apresenta-se um pequeno fragmento da história da Língua Alemã no Estado da Paraíba e, mais especificamente, na cidade de João Pessoa e na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), mostrando conquistas, relatando problemas enfrentados e apresentando novas propostas de trabalho para incentivar a busca pela aprendizagem da língua.

Inicialmente, este relato mostra um pouco da caminhada do ensino de Alemão como Língua Estrangeira (ALE) nesse estado do nordeste do Brasil, a partir da tradição de escolas em regime de internato no interior. Apresenta o modo como a Língua Alemã chega à capital João Pessoa e à Universidade Federal, na forma de projetos, inicialmente como iniciativas independentes, mais tarde como projeto de extensão universitária. Esses projetos tem sido, há mais de três décadas, os responsáveis pela formação na Língua Alemã de profissionais das mais diversas áreas do conhecimento.

Apresenta-se o projeto de extensão em línguas estrangeiras modernas, existente desde os anos 1980 na UFPB, que, mais tarde, se constitui como Programa Departamental de Línguas em Extensão (Prodele) do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM). Esse programa pode ser considerado um marco fundamental do ensino-aprendizagem da Língua Alemã na UFPB. Os cursos de Língua Alemã oferecidos pelo Prodele capacitaram, ao longo desses anos, alunos de diferentes cursos de graduação da Universidade à participação em intercâmbios acadêmicos na Alemanha, além de terem sido os responsáveis pela formação de novos professores de DaF, atuantes em escolas públicas e privadas na cidade de João Pessoa.

A formação da extensão em Língua Alemã também capacita alunos para a graduação no Curso de Bacharelado em Tradução (<http://www.cchla.ufpb.br/ctrad/>) e no Curso de Bacharelado em Línguas Aplicadas às Negociações Internacionais (<http://www.cchla.ufpb.br/lea/>), ambos criados pelo Projeto Reuni do Governo Federal. Apesar de toda essa tradição na formação em Língua Alemã, os cursos de língua na Extensão da UFPB sofreram alguns percalços nos últimos anos. Problemas de entrave burocrático levaram à redução de turmas e professores nos cursos de extensão, o que impossibilitou a aquisi-

ção de nível de conhecimento mínimo na língua para a matrícula nas disciplinas do Curso de Tradução e para a candidatura a intercâmbios acadêmicos.

O compartilhamento de experiências com colegas, professores e alunos de escolas, cursos de língua e demais universidades brasileiras em associações de professores e pesquisadores em Língua Alemã fez com que surgissem novas ideias para incrementar o ensino de DaF na UFPB. Algumas dessas ações serão descritas ao final.

2. Os primeiros passos da Língua Alemã na Paraíba

Ao viajar pelo interior do estado da Paraíba, encontramos cidades pitorescas, com diferentes formações geográficas, com diversidade climática, onde há casarios antigos, igrejas seculares, teatros pitorescos, engenhos de cana-de-açúcar, pequenos museus e muita história a ser contada. Dentre esses pequenos e encantadores lugares, tem-se a cidade de Areia, na região do Brejo Paraibano, de onde vem uma parte da história da Língua Alemã na Paraíba.

De acordo com a história do Colégio Santa Rita da cidade de Areia[1] e relatos de ex-alunas da instituição, em 1936, fez-se uma solicitação por convite à cidade de Dillingen, na Baviera (Alemanha), para a vinda de irmãs franciscanas para o trabalho em um curso de formação de professoras no Nordeste do Brasil. Ao primeiro grupo, que chega à cidade de Areia, já em 1937, seguem-se outros grupos de "irmãs pioneiras", como foram chamadas, responsáveis pela implantação de outras escolas no interior da Paraíba e, em 1960, também do Instituto João XXIII, na cidade de João Pessoa.

A credibilidade crescente do Colégio Santa Rita em Areia fez crescer o número de alunas internas ao longo dos anos de seu funcionamento. Provenientes de diferentes cidades do interior e, até mesmo, da capital João Pessoa, as meninas eram matriculadas pelas famílias para

1 Na página do Colégio Santa Rita em Areia/PB (<http://www.colegiosantaritapb.com.br/historia/>) pode-se conhecer detalhes sobre a história da Instituição.

que recebessem uma educação de qualidade, e a escola foi a responsável pela formação de várias gerações.

Dentre as irmãs franciscanas que conduziram com muito esmero o conhecido "Internado das Grandes" em Areia, destacamos a presença marcante da Irmã Carolina Schwarz, que não poderia deixar de ser mencionada quando se fala de Língua Alemã na Paraíba. Na Escola em Areia, as internas eram orientadas por princípios de ordem, pontualidade e disciplina, e aprendiam trabalhos manuais, música e línguas estrangeiras. Irmã Carolina atuou em Areia de 1939 a 1960. Em 1961, a Irmã passa a dirigir o Instituto João XXIII em João Pessoa, com a missão de promover o crescimento da escola, e lá atua até o seu falecimento em 2004. Nessas duas Instituições, os alunos tiveram a oportunidade do primeiro contato com a Língua Alemã.

É esse primeiro contato com a Língua Alemã nessas escolas, no interior e na capital da Paraíba, que desperta o interesse pela aprendizagem da língua, tendo daí surgido algumas professoras, que passaram a ensinar às gerações seguintes o que lhes fora ensinado.

3. A Língua Alemã chega à UFPB

Nos anos de 1960, na Universidade da Paraíba (ainda estadual), o então existente Curso de Letras Anglo-Germânicas da Faculdade de Filosofia já formara algumas turmas (Decreto nº 43.733 de 21/05/1958/PE; COSTA, 2009). Mas, devido à carência de professores de Língua Alemã habilitados à docência na Universidade, as aulas eram de responsabilidade de um único mestre. Esses professores de Língua Alemã eram em geral religiosos, refugiados emigrados da Alemanha durante a ascensão do nazismo a partir de 1933 (STRUCK, 2015; GREGORY, 2013).

Na mesma época, um grupo de professores de língua inglesa se reúne a um irmão franciscano com amplo domínio da Língua Alemã, do Convento Ipuarana em Lagoa Seca, município da Paraíba, e passam a oferecer à comunidade cursos gratuitos de duas línguas estrangeiras (inglês e alemão). O êxito do projeto leva à criação de Cursos Intensivos de

Língua Estrangeira na Universidade, que então incluem a língua francesa. Esses cursos foram ministrados, durante muitos anos, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Paraíba (FAFI), no centro da cidade, onde permaneceram até a concretização do Campus Universitário em 1965, quando passam a fazer parte do Curso de Letras.

Já em 1966, uma aluna formada pelo Curso de Letras Anglo-Germânicas e ex-bolsista do Instituto Goethe em Munique, a Profa. Maria do Socorro Gonçalves da Silva, assume a disciplina de Língua Alemã, na categoria de auxiliar de ensino e passa a atuar na graduação e nos cursos de línguas.

Devido à falta de docentes com formação em Língua Alemã, os estudos anglo-germânicos na graduação da UFPB deixaram de existir. Em contrapartida, os cursos de extensão ganharam cada vez mais força, pois ofereciam ensino de qualidade a preços muito acessíveis. A professora Maria do Socorro passa a ministrar as aulas dos cursos de alemão e incentiva inúmeras ações, oportunizando que alunos das mais diversas áreas de formação da UFPB pudessem desfrutar de programas de intercâmbio na Alemanha.

Após a aposentadoria da Profa. Maria do Socorro, já no agora Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM), a Profa. Clélia Barqueta assume a área de Língua Alemã e, a partir de 1993, dá continuidade aos estudos da língua na Extensão (BARQUETA, 2004). Sob sua coordenação, formaliza-se um Acordo Acadêmico com a Universidade de Vechta na Alemanha, que tem oportunizado, desde então, por meio de intercâmbio, aprofundamento dos estudos na Língua Alemã e a troca constante e efetiva de experiências culturais a estudantes da graduação dos mais diversos cursos do Centro de Ciências Humanas Letras e Artes (CCHLA).

Nos anos de 2008 e 2010 foram realizados novos concursos na UFPB, dentro do Projeto Reuni do Governo Federal, que incrementaram a área de Língua Alemã com novos docentes, os quais atuam tanto no ensino da língua na Extensão quanto no recém-criado Curso de Bacharelado em Tradução (2009).

O Projeto Departamental de Extensão em Línguas Estrangeiras (Prodele) do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM)

se fortaleceu com a chegada de novos docentes e oportunizou, às comunidades acadêmica e externa, cursos de línguas estrangeiras (inglês, francês, espanhol e alemão) de níveis básicos a avançados. Alunos e professores da UFPB relatam da grande procura aos cursos oferecidos na Extensão até 2008, quando longas filas se formavam nos dias de inscrições na disputa por uma vaga para aprendizagem de uma língua estrangeira. O Prodele tinha como objetivo ser um espaço para a prática docente inicial aos alunos da graduação em Letras, na condição de estagiários-professores de línguas estrangeiras modernas. No caso específico do alemão, é preciso salientar que não há licenciatura em Língua Alemã na graduação em Letras da UFPB, sendo oferecidas as licenciaturas em Inglês, Francês e Espanhol.

No ano de 2009, também dentro da proposta do Projeto Reuni do Governo Federal, tem-se a criação de dois novos bacharelados no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM): o Curso de Tradução (Resolução Consepe 33/2009) e o Curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas às Relações Internacionais (Resolução Consepe 36/2009).

O Curso de Tradução (CTrad) oferece uma formação específica, integrando teoria e prática tradutória, e surge da própria demanda de alunos de Letras por um curso de graduação para além das licenciaturas (DANTAS, DOURADO e ASSIS, 2013). O Curso previa, até 2015, a formação em duas línguas estrangeiras (inglês, alemão, espanhol ou francês), constituindo-se, assim, em uma graduação de destaque na formação de tradutores. A partir do quarto período do curso, o aluno poderia escolher uma segunda língua da tradução, para a qual deveria apresentar um nível mínimo de conhecimento[2], a ser adquirido em cursos particulares de língua estrangeira ou nos cursos de extensão da própria universidade.

O Curso de Línguas Aplicadas às Negociações Internacionais (LEA) oferece formação acadêmica para negociadores, aos quais são ofertadas disciplinas de línguas espanhola, francesa e inglesa aplicadas. A Língua Alemã não consta no currículo do curso. Os alunos in-

2 De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR).

teressados na aprendizagem do alemão precisam buscar em cursos de extensão, no Curso de Tradução ou em cursos particulares, a formação em mais essa língua estrangeira, tão importante nas negociações internacionais.

4. Alguns percalços na caminhada da Língua Alemã na UFPB

A partir de 2012, os cursos de Extensão passam a ser vinculados ao Sistema de Informação e Gestão de Projetos (SigProj) do Governo Federal[3], e a Língua Alemã é oferecida como projeto denominado "Língua Alemã para a Comunidade", inserida como Projeto Fluex (Fluxo Contínuo de Extensão). Exigências infindáveis de preenchimento de formulários, além da anexação de certidões e documentos comprobatórios, ao que se soma a sobrecarga dos docentes na graduação, levam o antigo Projeto Departamental à redução drástica de turmas oferecidas na extensão, inclusive com a não oferta de algumas línguas.

A Língua Alemã, especificamente, que chegou a oferecer 06 (seis) cursos por semestre até o ano de 2012, passa a ofertar apenas 02 (dois) grupos, um de nível básico e um de nível avançado. A partir desse momento, de acordo com as novas regras, apenas graduandos em Letras da UFPB poderiam estagiar como professores de língua estrangeira nos cursos de língua na Extensão. A não existência de Licenciatura em Língua Alemã na UFPB também limita o número de professores na Extensão, obrigando à redução da oferta de turmas.

Os problemas enfrentados pelos cursos de Língua Alemã na Extensão da UFPB se refletem, consequentemente, nas formações dos dois bacharelados – CTrad e LEA, pois não há mais a oferta dos cursos básicos de língua estrangeira que preparem para as disciplinas da graduação. Há igualmente a redução no número de estudantes habilitados à candidatura ao intercâmbio acadêmico na Universidade de Vechta, para

3 <http://sigproj1.mec.gov.br/>

o qual é exigido o nível B1 de conhecimento na língua do Quadro Europeu de Referência.

Especificamente com relação ao Curso de Tradução, tem-se modificações recentes nas disciplinas de segunda opção de línguas estrangeira. Nos anos subsequentes à implantação do Bacharelado em Tradução (2009), observações quanto à retenção e evasão, comprovadas por processos avaliativos da Comissão Interna de Avaliação do Curso (CIAC) e amplamente debatidas no Núcleo Docente Estruturante (NDE) de Tradução, levaram a reformulações curriculares.

As referidas reformulações iniciam pela redução temporária do ingresso para apenas a Língua Inglesa (2011), ao que se segue a retirada da prova de conhecimento específico em Língua Inglesa (2010), e então a consequente possibilidade de participação do Curso no processo seletivo ENEM-SISU (2015). Mais recentemente, as disciplinas de segunda opção de língua no Curso passam a ser optativas na nova grade curricular (Resolução Consepe 40/2016). Já no período 2016.1, a Língua Alemã passa a ser oferecida como disciplina optativa, sem exigência de pré-requisito. Estão previstas no novo currículo 04 (quatro) disciplinas, denominadas Alemão Aplicado à Tradução, as quais serão ministradas nos níveis A1.2, A2.1, A2.2 e B1.1 do QECR, respectivamente.

5. Novas ações e novas perspectivas

Apesar dos percalços, tem-se conhecimento do histórico engajamento dos professores de Língua Alemã desde os primórdios do ensino da língua na Paraíba. Foi em geral a força de único professor, que, trabalhando sozinho e enfrentando adversidades, perpetuou o ensino da língua e fez com que se construísse a história do alemão neste estado do nordeste brasileiro.

Portanto, não seria agora diferente. As docentes atuais, em trabalho conjunto com alunos também engajados, buscaram apoio e novas ideias para "driblar" a crise e retomar o crescimento da Língua Alemã na UFPB. Por meio da troca de experiências, da participação em eventos da área, promovidos pelas associações de professores e pesquisado-

res de Língua Alemã (Associação Brasileira de Professores de Alemão –Abrapa –, Associação de Professores de Alemão do Norte e Nordeste do Brasil – Apanor – e Associação Brasileira de Estudos Germanísticos – ABEG), as docentes buscaram soluções para as adversidades enfrentadas (LEIPNITZ, 2016; BÜHLER; PEREIRA E LUCENA, 2015).

Dentre algumas das ações iniciais, podem-se citar a reativação do Projeto CineTrad do Curso de Bacharelado em Tradução, já no período 2015.1, e a realização da 1ª Semana da Cultura Alemã da UFPB no início do semestre 2015.2, em abril de 2016.

O Projeto CineTrad, existente no Curso de Tradução da UFPB desde a sua criação (2009), objetiva, por meio da exibição de filmes, a discussão de questões tradutórias relacionadas à legendagem e/ou dublagem das obras cinematográficas. Durante os anos de 2009 e 2010, alunos, orientados por professores do Curso, organizaram algumas sessões de filmes, ao final das quais eram realizados debates sobre questões tradutórias. Nos anos seguintes, em detrimento de outras demandas de maior prioridade do Curso, o Projeto CineTrad não registrou atividades.

No ano de 2015, um grupo de alunos de Língua Alemã dos Cursos de Tradução e de Filosofia da UFPB, ex-intercambistas do Acordo Acadêmico com a Universidade de Vechta (Alemanha), buscando um espaço para o aperfeiçoamento na língua, organiza, sob a coordenação de uma professora do Curso de Tradução, a 1ª Mostra de Cinema Alemão da UFPB. A partir de 2015.1, são exibidos filmes alemães à comunidade acadêmica e externa, seguidos de debate, a cada 15 dias em espaços da Universidade, totalizando em torno de 08 (oito) sessões por período acadêmico. Nos debates, ao final das sessões de filmes, discutem-se questões culturais e linguísticas, buscando-se incentivar a formação na Língua Alemã. O grupo de organizadores tem reuniões semanais para seleção dos títulos dos filmes a serem exibidos, confecção de materiais de divulgação, discussão das obras cinematográficas a serem apresentadas e do modo de condução dos debates ao final das sessões. O grupo conta também com a colaboração de um professor do Curso de Filosofia da UFPB, que incrementa as discussões com debates filosóficos.

Buscando contemplar outras áreas do conhecimento e oportunizar que alunos, intercambistas e ex-alunos dos cursos de Língua Alemã dos projetos de Extensão da UFPB apresentassem à comunidade acadêmica e externa as oportunidades de estudo na Língua em João Pessoa e na Alemanha, professores e alunos da UFPB, sob a coordenação das professoras Luciane Leipnitz (Departamento de Mediações Interculturais – DMI) e Rosilma Diniz (Departamento de Letras Estrangeiras Modernas – DLEM) e do professor Theófilo de Oliveira (Campus Rio Tinto) da UFPB, organizaram a 1ª Semana da Cultura Alemã da UFPB. Ocorrida nos dias 06, 07 e 08 de abril de 2016, no Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), o evento reuniu interessados na Língua e na Cultura Alemã.

Nessa primeira edição, o público pode prestigiar palestras informativas sobre oportunidades de estudo da Língua Alemã, em cursos de língua na UFPB e na cidade de João Pessoa, ouvir relatos de experiências de ex-intercambistas na Alemanha e depoimentos de estudantes alemães sobre a vida em João Pessoa, desfrutar de oficinas de Língua Alemã para iniciantes, assistir a sessões de cinema do Projeto CineTrad e participar de rodas de poesia em Língua Alemã.

A Semana foi muito bem recebida por alunos, professores e comunidade externa, que participaram entusiasmados das atividades, puderam conhecer aspectos peculiares da Língua e da Cultura Alemã e demonstraram interesse em iniciar a aprendizagem da língua e participar das seleções para as oportunidades de bolsas de intercâmbio na Alemanha. Registrou-se um total de 120 participantes, dentre alunos, professores, comunidade acadêmica e externa à UFPB. Apesar de reduzida, se comparada a outros eventos que envolvem línguas estrangeiras, e sem considerar atividades que envolvem a Língua Alemã em estados do centro-sul do Brasil, foi possível perceber que a média de participantes por turno durante os três dias de evento foi de aproximadamente 26 pessoas, o que, para uma primeira edição do evento, foi considerado plenamente satisfatório pelos organizadores.

Os resultados dos eventos serão tomados como ponto de partida para a organização de novas propostas e novas edições da Semana da Cultura Alemã, aos quais deverão ser agregadas atividades de outras

áreas do conhecimento e de interesse dos participantes, como literatura, filosofia, música, teatro e culinária, dentre tantas outras possibilidades.

Com ações como essas, e outros projetos que delas possam surgir, pretende-se incentivar a aprendizagem da Língua Alemã tanto na UFPB como nos cursos de língua existentes na cidade de João Pessoa, contribuir para o crescimento da formação específica na língua no Curso de Tradução, incrementar os acordos acadêmicos existentes e buscar novas parcerias com universidades alemãs, de modo a oferecer formação de excelência, resgatando uma tradição de mais de meio século na Paraíba.

Em relação à nova realidade da Língua Alemã na graduação em Tradução da UFPB, após implementação do novo Projeto Político Pedagógico do Curso, ainda caberá avaliação, no decorrer dos próximos períodos, de modo a se verificar sobre o impacto no ensino de ALE na UFPB.

Referências bibliográficas

BARQUETA, Clélia. Por que aprender alemão no Nordeste? Elementos para uma discussão *Projekt* – Revista dos professores de alemão no Brasil, n. 42, p. 14-16, 2004.

BÜHLER, Rosilma D. A.; PEREIRA, Vinícius L. Dos S.; LUCENA, Érika F. C. Língua Alemã para a comunidade: relatos de experiências em cursos de Extensão na Universidade Federal da Paraíba. *Anais* – 9. Congresso Brasileiro de Professores de Alemão. Universidade Federal do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo/RS. 22 a 24 de julho de 2015.

COSTA, Rozinete Martins. *Memória da Faculdade de Filosofia da Paraíba*: Questões tipológicas e históricas. UFPB, 2009.

COUTO, L. C. Sobrevoo pela História do Ensino de Alemão-LE no Brasil. In: *Revista HELB*, v. 6, n. 1, 2012. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=199:sobrevoo-pela-historia-do-ensino-de-alemao-le-no-brasil&catid=1112:ano-6--no-6-12012&Itemid=17> (Acesso em: 28.02.2016).

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: Andréia Guerini; Marie-Hélène Torres; Walter Costa. (org.). *Os Estudos da Tradução no Brasil nos séculos XX e XXI*. 1. ed. Florianópolis: Copiart, 2013, p. 135-152.

DECRETO nº 43.733 de 21/05/1958 / PE – Poder Executivo Federal (D.O.U. 22/05/1958) – Disponível em: <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/90421-concede-autorizacao-para-o-funcionamento--do-curso-de-letras-anglo-germanicas-da-faculdade-de-filosofia-da--universidade-da-paraiba.html> (Acesso em: 20.02.2016).

GREGORY, Valdir. Imigração alemã no Brasil. *Cadernos Adenauer XIV* (2013) – Edição Especial. Disponível em: <http://www.kas.de/wf/doc/10985-1442-5-30.pdf> (Acesso em: 02.03.2016).

LEIPNITZ, Luciane. Os desafios do DaF na graduação e na extensão da UFPB. *Anais* do 1º Congresso da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos (ABEG). São Paulo, 09 a 11 de novembro de 2015. Disponível em: <http://germanistik-brasil.org.br/wp-content/uploads/2016/05/Luciane-Leipnitz1.pdf> (Acesso em maio de 2016).

STRUCK, Jean-Philip. A Europa que gerava imigrantes. *Deutsche Welle*, 09.09.2015. Disponível em: <http://www.dw.com/pt/a-europa-que--gerava-emigrantes/a-18702397> (Acesso em: 02.03.2016).

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução nº* 33/2009 – Disponível em: <http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2009/Rsep33_2009.pdf> (Acesso em: 20.02.2016).

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução nº* 36/2009 – Disponível em: <file:///C:/Users/Asus/Downloads/Rsep36_2009.pdf> (Acesso em: 20.02.2016).

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução nº* 40/2016 – Disponível em: <https://sigrh.ufpb.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf;jsessionid=AA6C29812DC10F736FDD72BB0D8307A7.jboss-b> (Acesso em: 18.06.2016).

A presença do idioma alemão na Universidade Federal da Bahia

Jael Glauce da Fonseca

1. Introdução

Esse texto descreve, em uma perspectiva histórica, a presença do idioma alemão como língua estrangeira na Universidade Federal da Bahia (doravante UFBA), desde a fundação da Faculdade de Filosofia com seu departamento de Letras em 1942, passando pela criação do Instituto de Letras em 1968, até os dias de hoje. Para isso, o seu conteúdo se apresenta dividido em duas partes: na primeira abordamos a inserção da língua alemã no curso de Letras da UFBA por meio da análise de registros oficiais arquivados na universidade, tais como pareceres, catálogos, projetos pedagógicos, assim como relatos orais de professores de alemão já aposentados, que estudaram alemão e/ou o lecionaram no Instituto de Letras. O processo de constituição da graduação em alemão é reconstituído, chegando à reforma curricular atual, ainda em curso, assim como os planos de curto prazo da área de língua alemã para a promoção e otimização do ensino e aprendizado do alemão. Na segunda parte, nosso foco se volta para as atividades de extensão promovidas pelo setor de alemão como os Cursos Livres de Aquisição de Língua Alemã ofertados pelo Núcleo Permanente de Extensão em Letras e pelo Programa Institucional de Proficiência em Língua Estrangeira. Para fi-

nalizar, tratamos da presença do alemão na Pós-graduação do Instituto de Letras e do Curso a Distância de Especialização para Professores de Alemão. Buscamos assim traçar o percurso deste idioma nos três pilares da universidade: no ensino, na pesquisa e na extensão.

2. Construindo a graduação

A Faculdade de Filosofia da Bahia que deu início a suas atividades em 16 de maio de 1942 e o Departamento de Letras, inserido nesta faculdade para ofertar os cursos de Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas, autorizado a funcionar em 20 de outubro de 1942, foram os pilares para a constituição da Universidade Federal da Bahia, cuja criação data de 8 de abril de 1946. Do intervalo de 1946 a 1962, pouco se sabe sobre o funcionamento do Departamento de Letras, por falta de documentos oficiais, salvo o fato de que haviam doze cátedras, sendo uma delas a de Língua e Literatura Alemã. Entretanto alguns professores já aposentados relataram que ali se estudava, juntamente com vernáculas, língua e literatura em inglês e em alemão em nível de licenciatura e bacharelado, sendo o curso relativamente populoso por causa do inglês. Os estágios acadêmicos eram efetuados no Colégio de Aplicação, extinto em 1976.

Também, em outro documento, no Parecer de 19 de outubro 1962 do Conselho Federal de Educação, tomamos conhecimento da autorização de funcionamento do curso de Letras da UFBA para ofertar cinco habilitações, sendo o alemão contemplado em *Língua Estrangeira Moderna com a respectiva Literatura* e *Português e Língua Estrangeira Moderna com as Respectivas Literaturas*. Segundo os relatos de professores, as aulas de aquisição de língua alemã aconteciam no Instituto Cultural Brasil /Alemanha - ICBA que foi fundado em 1957, e as de literatura eram dadas por professores contratados. Já, no primeiro *Catálogo Geral 1966* da Universidade Federal da Bahia, encontramos maiores informações sobre o Departamento de Letras e seus cursos, onde podemos atestar a implantação de uma reforma parcial do Regimento Interno da Faculdade de Filosofia que deliberava a substituição progressiva de todos os cursos do Departamento de Letras da Faculda-

de de Filosofia por licenciaturas. O curso de Letras Anglo-Germânicas extinguiu, assim, seus bacharelados e passou a ofertar *Licenciatura em Letras Vernáculas e uma Língua Estrangeira*, com duração de quatro anos, sendo seu objetivo maior a formação de professores para atuar no ensino secundário.

> Buscava-se quer o ensino da língua instrumental (assegurando ao aluno um acesso fácil e seguro à bibliografia em língua estrangeira), quer o ensino fundamental da língua estrangeira preparando professores de nível secundário ou especialistas nos cursos de bacharelado. (CATÁLOGO GERAL UFBA, 1966, p. 187)

A partir da desvinculação do Departamento de Letras da Faculdade de Filosofia em 1968, foi fundado o Instituto de Letras da UFBA que manteve inicialmente a *Licenciatura em Letras Vernáculas e uma Língua Estrangeira*. Apenas em 1970, é que os cursos de Letras passaram por uma nova reformulação e renomeação sendo criado o curso de *Licenciatura em Letras Vernáculas e uma Língua Estrangeira* e *Bacharelado em Letras Vernáculas e uma Língua Estrangeira.* O objetivo da licenciatura era habilitar o profissional tanto para o ensino da Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, como para o ensino de Língua Estrangeira moderna, como por exemplo, o alemão, e suas respectivas literaturas no ensino fundamental e médio. O bacharelado em Letras, por sua vez, formaria profissionais interessados em se dedicar a outras atividades como pesquisa, docência em nível universitário, atividades liberais, etc. Em 1973, foi criado, no Instituto de Letras, o Curso de Língua Estrangeira que formava, por exemplo, bacharel e/ou licenciado com habilitação em alemão. Em 1984, os cursos de Letras passaram por mais uma reformulação e o Bacharelado em Letras Vernáculas com Língua Alemã foi extinto.

Outra reforma curricular ocorreu em 1987, quando se manteve as habilitações já existentes, foram criadas novas disciplinas optativas e ocorreram alterações nos pré-requisitos das disciplinas, assim como a atualização de seus programas. O discente de alemão cursava de dez a onze disciplinas em língua estrangeira, sendo obrigatórias quatro de

aquisição de língua, com 75 horas cada, três a quatro de literatura em língua alemã, com 60 horas cada, além de três a quatro disciplinas optativas, com 60 horas cada.

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, as novas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Letras de 2001 e os novos campos de atuação abertos para o graduando em Letras, ficou evidente a necessidade de se fazer uma nova revisão do currículo e adequá-lo às determinações legais vigentes. Assim, em 2004, foi implantado um novo currículo para o curso de Letras. Este currículo ainda está em vigor, mas será substituído por outro em tramitação, aguardando aprovação pelos órgãos competentes. Ele mantém as habilitações *Vernáculas com Língua Estrangeira Moderna (Licenciatura – Alemão)* e *Língua Estrangeira (Bacharelado – Alemão)*. Diante da dificuldade de inserção do profissional licenciado em língua estrangeira no mercado de trabalho baiano, a modalidade *Licenciatura em Língua Estrangeira – Alemão* foi extinta.

A habilitação *Letras Vernáculas com Língua Estrangeira-Alemão* é ofertada apenas na modalidade licenciatura. Apesar de ter sido criada na intenção de promover o estudo da língua alemã, abrindo o leque de oportunidades no mercado de trabalho, essa dupla habilitação ainda tem baixa procura, por possuir uma carga horária elevada de 3.600 horas distribuídas em nove semestres, sendo o seu tempo de integralização mínimo de seis e máximo de quatorze semestres, por conter todos os componentes curriculares das habilitações *Licenciatura em Letras Vernáculas* e *Bacharelado em Língua Estrangeira – Alemão*, além do estágio profissional supervisionado de 408 horas, que pode ser efetuado após o estudante ter concluído no mínimo 50% da carga horária do curso. Por não haver ensino da língua alemã nas escolas públicas da Bahia, os estudantes de alemão fazem estágio nos cursos de extensão da universidade e/ou desenvolvem projetos voltados para o aprendizado da língua e cultura alemãs em escolas públicas.

Com carga horária total de 2.886 horas, o *Bacharelado em Língua Estrangeira – Alemão* tem como objetivo formar pesquisadores no âmbito da língua, da cultura e literatura alemãs ou, ainda, do tradutor e revisor de textos. Seus componentes curriculares devem ser integralizados em tempo médio de 8 semestres, com o mínimo de 6 e o máximo de 12

semestres. Compõem os componentes curriculares obrigatórios do bacharelado em alemão três disciplinas de aquisição, cada com carga horária de 102, *Alemão Básico*, *Intermediário* e *Avançado*, 12 componentes de 68 horas, a saber, *Frase Nominal da Língua alemã, Frase Verbal da Língua alemã* que fornecem a base gramatical, *Fonética e Fonologia da língua alemã*, *Produção de Textos em Língua alemã* que capacita a escrever textos de cunho geral, quatro componentes curriculares de literatura de língua alemã, *O Conto, A Poesia, O Romance* e *O Teatro. Oficina de Leitura e Produção de Textos Acadêmicos*, *Teoria e Prática de Tradução Escrita*, *Pesquisa orientada* e *Produção de estudo monográfico*, além de dois componentes curriculares de 34 horas *Leituras de Produções da Mídia* e *Leitura das Produções Artísticas*, que abordam as atividades culturais e artísticas atuais. O *Bacharelado em* Língua Estrangeira – *Alemão* dispõe ainda de componentes curriculares optativos nas áreas de língua, literatura, cultura, análise do discurso e tradução.

Em 2014, o Instituto de Letras aprovou, atendendo à legislação educacional em vigor, uma nova proposta de reformulação curricular, incorporando as últimas recomendações previstas nos pareceres do Conselho Nacional de Educação, e que deverá ser implantada em 2017. Nessa proposta, a *Licenciatura em Língua Estrangeira – Alemão* volta a fazer parte do currículo de Letras e a licenciatura dupla é extinta. Enquanto o *Bacharelado em Língua Estrangeira – Alemão* contará com a carga horária de 2478 horas, a *Licenciatura em Língua Estrangeira –Alemão* terá 3124 horas. Ambas as habilitações acontecerão apenas no turno matutino. O tempo de integralização previsto para o bacharelado é no mínimo de 3 e no máximo de 4 anos; para a licenciatura é no mínimo 3,5 e no máximo 7,5 anos. O discente de bacharelado ou licenciatura em Língua Estrangeira – Alemão deverá cursar 16 disciplinas obrigatórias de 68 horas, tais como *Oficina de Leitura e Produção de Textos, Introdução aos Estudos Literários, Introdução aos Estudos Linguísticos, Língua Latina I, Oficina de Pesquisa em Letras, Morfossintaxe I, Morfossintaxe II da Língua Alemã, Teoria e Prática da Tradução Escrita em Língua Alemã, Introdução às Literaturas em Língua alemã, O conto, A poesia*, *O teatro, O romance, Fonética e Fonologia da Língua, A Formação da Língua Alemã e Produção de Textos em Língua Alemã, Ensino-aprendizagem LE/L2, Teoria e Prática da Tradução* e quatro obrigatórias de 102 horas, a

saber, *Alemão Básico, Pré-Intermediário, Intermediário e Avançado.* Os discentes de licenciatura complementam o seu curso com mais quatro disciplinas de estágio de 102 horas e os de bacharelado com o *Trabalho de Conclusão de Curso* (TCC).

A área de alemão sempre manteve, desde os anos 1970, em média, de quatro a seis docentes em seu quadro. Atualmente essa área conta com seis docentes, sendo três doutores e três doutorandas, todos com dedicação exclusiva. Três se dedicam exclusivamente às disciplinas de língua e similares e três atuam, de acordo com a necessidade do planejamento no semestre, nas disciplinas de literatura, língua e tradução. Todos têm carga horária mínima de 12 horas em sala de aula, atuam em projetos de extensão e exercem cargos de representação. Quatro docentes estão envolvidos com pós-graduação.

Desde a última reforma curricular de 2004, que possibilitou a discentes de outras áreas se matricularem nas disciplinas de aquisição, o número de estudantes nessas turmas vem aumentando, alcançando em média de duzentos alunos por semestre. Já o número de alunos do Instituto de Letras que optam por cursar *Vernáculas com Língua Estrangeira – Alemão* ou *Bacharelado em Língua Estrangeira – Alemão* é muito reduzido. No intervalo de 1997 a 2016, apenas 20 discentes se formaram e atualmente o curso possui apenas sete estudantes interessados em finalizar. O fato das escolas públicas e particulares de Salvador e do estado da Bahia, como um todo, não incluírem em seus currículos o aprendizado da língua alemã, assim como a baixa presença desse idioma em escolas de línguas da cidade ou da região metropolitana de Salvador reduzem significativamente o mercado de trabalho, o que provavelmente desestimula o estudante a se graduar na área.

3. O alemão nos cursos de extensão da Universidade Federal da Bahia

Assim como na graduação, as aulas de língua alemã nos cursos de extensão da UFBA atraem muitos estudantes. Estes cursos que oferecem aprendizado de línguas estrangeiras surgiram para suprir a carência da

comunidade interna e externa da universidade em relação ao conhecimento de outras línguas, para além do idioma materno. Do ponto de vista dos aprendizes, os cursos de extensão são imprescindíveis porque promovem o plurilinguismo. Eles atendem também os anseios daqueles que pretendem se tornar professores de língua estrangeira, ao oferecer-lhes um local de formação, de prática de sala de aula e de pesquisa no âmbito da linguística aplicada. Atualmente a UFBA possui dois grandes projetos de extensão voltados para o ensino de línguas estrangeiras, entre elas o alemão. Ambos, em alguma medida, convergem e divergem em suas propostas, como detalhamos a seguir.

3.1 Núcleo de Extensão do Departamento de Letras Germânicas – Núcleo de Extensão Permanente do Instituto de Letras

Com o advento dos cursos livres de extensão de Língua Estrangeira que tiveram seu início no Instituto de Letras da UFBA em 1996, sob a responsabilidade do Departamento de Letras Germânicas (DLG), com o idioma inglês e, em 1999, com a primeira turma de alemão, abriu-se uma nova possibilidade para o aprendizado da língua alemã para a comunidade interna e externa da UFBA. O primeiro *Núcleo de Extensão do DLG – NELG* passou por várias reformulações, se adequando às diretrizes estabelecidas pelo Estatuto e Regimento Geral da UFBA, até ser incorporado ao Núcleo Permanente de Extensão em Letras (NUPEL), em 2012. O NUPEL centraliza todas as atividades de extensão, tais como ensino de línguas, educação continuada de professores, serviço de tradução e revisão de textos, entre outras, desenvolvidas no Instituto de Letras. O serviço de tradução e revisão de textos consiste em traduzir históricos, resumos e revisão de textos acadêmicos do português para o alemão. Já a educação continuada é voltada para professores de qualquer língua estrangeira que desejam participar de seminários teóricos e práticos sobre questões pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Estes seminários são anuais. Ambas as atividades são exercidas por docentes e discentes do programa.

O curso de alemão como língua estrangeira ofertado pelo NUPEL possui carga horária total de 408 horas, distribuídas em seis níveis de língua, que abrange desde o básico ao avançado, correspondendo os níveis A1, A2 e B1 do *Quadro europeu comum de referências para línguas – aprendizagem, ensino, avaliação*. A carga horária semestral por nível é de 68 horas.

O NUPEL conta com a participação de discentes da graduação em alemão ou pós-graduandos do Instituto de Letras que atuam como professores em formação, lecionando alemão para estudantes da comunidade interna e externa da UFBA como atividade remunerada, sob a supervisão de um(a) coordenador(a) de alemão professor(a) efetivo(a) do DLG, selecionado(a) por meio de edital. Estes professores em formação são proficientes em língua alemã em nível B1 (excepcionalmente em nível A2.2), assumem duas classes por semestre e podem participar do programa por um período máximo de dois anos, não renováveis. Eles são acompanhados e orientados por um coordenador em seções de formação, além de participar de eventos voltados para o ensino e aprendizado de língua estrangeira.

A média de alunos de alemão, tanto no antigo NELG como no NUPEL, é de 100 alunos por semestre. Desde a sua criação, trinta professores em formação já atuaram no núcleo. Desses, quinze continuam lecionando a língua alemã, seja em cursos livres de idiomas ou em universidades no Brasil ou no exterior. Atualmente, o NUPEL conta com uma coordenadora e três professores em formação. O livro didático adotado atualmente é o *Studio D*, da editora Cornelsen.

As dificuldades com as quais o curso de extensão de alemão do NUPEL se depara são:

1) Encontrar discentes em Letras com proficiência B1disponíveis para lecionar o idioma;
2) Manter o número mínimo de 15 alunos por turma após o nível A2.1. A taxa média de desistência chega a 25% dos ingressantes. Como os cursos no NUPEL são pagos, há a necessidade de obter o número mínimo de inscritos pagantes para se manter a oferta dos níveis mais avançados de língua;

3) Conseguir salas para garantir as aulas de alemão. O curso de alemão disputa espaço com outras línguas estrangeiras ofertadas pelo NUPEL e com as turmas de graduação do curso noturno de Letras.

3.2 Programa de Proficiência em Língua alemã

A UFBA dispõe também de um programa institucional gratuito, voltado apenas para sua comunidade interna, o Programa de Proficiência para Estudantes e Servidores (PROFICI). Criado no segundo semestre de 2012, este programa contempla o aprendizado das línguas estrangeiras ofertadas pelo Instituto de Letras da UFBA, entre elas o alemão. Além de pretender melhorar o grau de proficiência de sua comunidade interna, incorporar o estudo de línguas estrangeiras na cultura institucional da UFBA e atuar na formação de futuros professores de língua estrangeira, o PROFICI busca ajudar aos docentes, discentes e servidores da UFBA a ampliar suas possibilidades de intercâmbio com países estrangeiros.

O Programa de Proficiência em Língua alemã – PROEMA é um subprograma do PROFICI. Ele oferta curso semi-intensivo para o aprendizado de alemão, com duração de um ano e seis meses ou de um ano e oito meses se houver reprovação. Ao estudante é permitida apenas uma reprovação, caso seja jubilado, o estudante poderá participar de nova seleção.

Com carga horária total de 680 horas, o PROEMA conta com oito componentes obrigatórios, cada um com carga horária total de 85 horas, distribuídas em sete ou oito semanas, a saber: Elementar I e II; Pré-Intermediário I e II; Intermediário I e II e Intermediário Avançado I e II, além de um último componente optativo Pré-Exames, que é um curso preparatório para exames oficiais de proficiência em língua alemã, voltado para o interesse dos inscritos. O nível esperado de proficiência é B1 ou B2, dependendo do desempenho da turma. Das 85 horas por componente, 40 são compostas por aulas presencias e a distância com duração de 1 hora e 50 minutos por aula. Por semana, são oferecidas duas aulas presenciais e uma pela modalidade a distância, via ambiente virtual

de aprendizagem (AVA) *Moodle*, que podem ocorrer de forma síncrona ou assíncrona. As demais horas são destinadas ao estudo autônomo do idioma, seja efetuando atividades encaminhadas pelos monitores e/ou postadas no *Moodle*. A entrada no curso é semestral com seleção por meio de edital. Em sua primeira versão, o curso era obrigatório para alunos bolsistas PIBIC, PIBIEX, Jovens Talentos e *Russel Wood*, FIOCRUZ. Atualmente não há mais essa obrigatoriedade, entretanto há reserva de vagas para bolsistas de programas de iniciação científica, uma vez que eles necessitam ter conhecimento de língua estrangeira para desenvolver suas pesquisas.

Como o PROEMA visa à formação de estudantes para o ensino da língua alemã, suas aulas são ministradas por estudantes da comunidade interna da UFBA, graduandos ou pós-graduandos de qualquer área do conhecimento, proficientes em língua alemã a partir do nível B2, que são selecionados por meio de edital para atuarem como monitores com recebimento de bolsa. Aos monitores é facultada a permanência no PROEMA durante seu período de graduação e/ou pós-graduação, se assim for acordado com o coordenador acadêmico. Em geral, a média de permanência dos monitores no programa é de três anos.

Há duas categorias de monitoria no PROEMA, o monitor especial e o monitor II. O monitor especial conta com uma carga horária semanal mínima de 12 horas e máxima de 18 horas, já o monitor II cumpre a carga horária de 20 horas semanais. O valor da bolsa para as categorias é diferenciado. Atualmente o monitor especial assume três e o monitor II assume quatro classes.

Dentre as atribuições para ambas as categorias de monitoria estão as seguintes: atuar em atividades de ensino presencial e a distância, em testes de nivelamento e em outras atividades didático-pedagógicas indicadas pelo coordenador acadêmico, participar de reuniões e atividades didáticas e pedagógicas, seguir as orientações recomendadas, atender às orientações sobre o plano de monitoria, relatar ao coordenador acadêmico qualquer anomalia ou não conformidade relativas às suas atividades, apresentar semestralmente, relatório sucinto e circunstanciado de sua prática. A essas atribuições se acrescenta para o monitor II, auxiliar

o coordenador acadêmico no processo de seleção, orientação e certificação dos alunos selecionados.

Ao coordenador acadêmico cabe a organização administrativa do curso, assim como a orientação pedagógica dos monitores com seminários semanais de formação sobre ensinar e aprender alemão como língua estrangeira, supervisão das aulas presenciais e virtuais, além de planejar e elaborar as aulas virtuais para o AVA.

Desde a sua criação em 2012, o PROEMA já passou por oito edições. Apresentamos alguns dados específicos sobre o curso nos quadros abaixo:

De 2002.2 até 2015.2	Studio D A1, A2 e B1 da Cornelsen Verlag. Material Didático da Deutsche Welle.
A partir de 2015.2	Motive da Hueber Verlag. Material Didático da Deutsche Welle.

Tabela 1: Material de apoio didático

Devido ao caráter de curso semi-intensivo, optou-se por mudar o livro didático utilizado como apoio às aulas para a série *Motive* da editora *Hueber* que melhor se adequa ao perfil do curso.

Primeira Edição 2012.2	3
Segunda Edição 2013.1	3
Terceira Edição 2013.2	4
Quarta Edição 2014.1	4
Quinta Edição 2014.2	4
Sexta Edição 2015.1	4
Sétima Edição 2015.2	4
Oitava Edição 2016.1	4

Tabela 2: Número de monitores

Pelo PROEMA já atuaram treze monitores. Dos egressos, três continuam lecionando alemão em escolas de idiomas, um faz pós-gra-

duação na Alemanha, três estão na pós-graduação no Brasil e um está em intercâmbio na Alemanha. Atualmente, o curso conta com quatro monitores em formação, sendo um da área de Letras e três egressos do PROEMA e oriundos do Programa Ciência sem Fronteiras (CSF). Todos com certificação em nível C1.

Primeira Edição	95
Segunda Edição	95
Terceira Edição	120
Quarta Edição	140
Quinta Edição	140
Sexta Edição	180
Sétima Edição	180
Oitava Edição	180

Tabela 3: Número de vagas ofertadas e preenchidas

Em todas as edições o número de vagas ofertadas foi preenchido. Como a procura sempre excede a oferta, optou-se, desde a sexta edição, por incorporar ao programa os alunos não selecionados para o curso presencial, dando-lhes a oportunidade de efetuar o curso pela modalidade a distância no formato *blended learning* e, se aprovados, a possibilidade de serem inseridos nas vagas remanescentes da edição subsequente.

Em relação à permanência no curso, percebe-se que a taxa de desistência no primeiro nível – Elementar I – é aproximadamente de 15% e a de reprovação por falta ou média 18%. Ao final do quarto nível – Pré-Inter II – que equivale ao nível A2.1, o índice de evasão fica em torno de 35% a 40%, sendo que 12% saem do curso por ter sido contemplados com bolsas de intercâmbio e/ou estágio em sua área de interesse, na maioria em empresas alemãs. Entre 10% a 20% dos ingressantes chegam a fazer o último nível, que equivale ao B1.

4. O alemão na pós-graduação do Instituto de Letras

Em relação à pós-graduação, a língua alemã está representada em cursos *lato sensu* e *stricto sensu*, apresentados a seguir.

4.1 Especialização pela modalidade a distância para professores de alemão

O *Curso de Especialização a Distância: Teoria e Prática do Ensino de Alemão para Professores de Alemão* ofertado em parceria entre a UFBA, o Instituto Goethe e a Universidade de *Kassel* ocorreu em cinco edições no intervalo de 2001 a 2012. Visando atender as necessidades dos professores de alemão do Norte e Nordeste do Brasil, obteve em sua primeira versão (2001), apenas um inscrito. Por consequência, passou, nas edições subsequentes, que ocorreram nos anos de 2003/2005, 2008/2009 e 2010/2012, a ter abrangência nacional, com oferta de 100 vagas por edição, sendo 10% destinadas a bolsistas. Tendo como público alvo graduados em alemão ou germanística e graduados em outras áreas com experiência no ensino de alemão como língua estrangeira, buscava-se, por meio do curso, aprimorar o conhecimento e a formação acadêmica dos interessados, com uma abordagem prática aplicada, visando a melhoria do seu desempenho profissional. O conteúdo do curso versava sobre aspectos específicos do processo de ensino e aprendizagem de alemão como língua estrangeira distribuídos em oito módulos de estudos, conhecidos como *Fernstudium,* que foram desenvolvidos pela Universidade de *Kassel* e o Instituto Goethe de Munique.

Por prever estudo autônomo a distância e encontros presenciais sob a orientação de um professor tutor, mestre e/ou doutor na área da germanística, polos de apoio para acompanhamento presencial dos estudantes foram constituídos a partir do número de inscritos por região do Brasil. Nestes polos, eram realizadas as atividades presenciais obrigatórias e regulamentadas pelo MEC, tais como a avaliação sobre cada módulo, aulas introdutórias e defesa de monografias. Nos intervalos dos

encontros presenciais, os participantes eram orientados a distância por seus tutores, geralmente por *e-mail*.

Para cada módulo/*Fernstudium* estavam previstas seis semanas de estudos dirigido individual, e, ao final da sexta semana - no sábado e/ou domingo, o estudante se submetia a uma prova dissertativa presencial a ser realizada em seu polo de apoio presencial. Ao final do oitavo módulo, ocorria a redação da monografia sobre tema de sua escolha, a qual era submetida a uma banca examinadora composta por três professores para defesa presencial. A orientação da monografia estava sob a responsabilidade do professor tutor responsável pelo polo.

Para a edição de 2003 a 2005, foram constituídos seis polos de apoio presencial, de acordo com a tabela abaixo.

Cidade do polo presencial	Estados atendidos
Fortaleza	Ceará, Pernambuco, Rio Grande do Norte e estados do Norte do Brasil
Salvador	Bahia e Alagoas
Brasília	Minas Gerais e Goiás
São Paulo	São Paulo
Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
Porto Alegre	Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina

Tabela 4: Polos presenciais e estados atendidos

Esta edição contou com cinco tutores doutores, três mestres e oitenta e sete participantes, sendo que quarenta e nove finalizaram o curso com defesa de monografia. Foram empregados os seguintes módulos/*Fernstudien*:

Fertigkeit Hören
Lernerautonomie und Lernstrategien.
Didatik der Landeskunde.
Probleme der Leistungsmessung.
Computer im Deutschunterricht
Deutschunterricht planen
Grammatik lehren und lernen
Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs

Tabela 5: Módulos/*Fernstudien* empregados

Para a edição de 2008 a maio de 2009, foram constituídos, em sua totalidade, oito polos de apoio presencial, além dos seis mencionados acima: os polos de Belo Horizonte e Recife. Dez professores compuseram o corpo docente, sendo oito doutores e dois com titulação de mestre. 82 inscritos atenderam aos pré-requisitos de seleção e 57 finalizaram o curso com sucesso. O módulo *Computer im Deutschunterricht* foi considerado ultrapassado em relação ao seu conteúdo e substituído por *Deutsch im Primarbereich.*

Já para edição de 2011/2012, foram selecionados 87 inscritos e 75 finalizaram o curso com defesa de monografia. Aos polos existentes na versão anterior somou-se o de Curitiba, totalizando nove polos. Os módulos *Lernerautonomie und Lernstrategie, Didatik der Landeskunde, Grundlage des Erst- und Fremdspracherwebs e Probleme der Leistungsmessung* foram substituidos pelos módulos *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts, Deutsch als zweite Fremdsprache, Landeskunde u. Literaturdidaktik, Fehler und Fehlerkorrektur.*

Ao fim da edição de 2010/12, o *Curso de Especialização a Distância: Teoria e Prática do Ensino de Alemão para Professores de Alemão* deixou de ser ofertado, uma vez que os módulos estavam desatualizados. Entretanto, em 2014/2015, o Departamento de Letras Germânicas firmou outro contrato de parceria com o Instituto Goethe de Salvador e a Universidade de *Jena*, com o intuito de ofertar um novo curso de especialização a distância *Deutsch lehren lernen (DLL) – Aprendendo a ensinar alemão: Bases para a prática,* com carga horária total de 360 horas, duração de um ano e oito meses e com seis encontros presenciais

em polos de apoio. Seu conteúdo didático encontra-se disponível em um ambiente virtual de aprendizado (AVA) próprio da Universidade de Jena e está distribuído em seis módulos de estudo, além de dois módulos voltados para técnicas de pesquisa, a saber: *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung*, *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?, Deutsch als fremde Sprach*, *Aufgaben,* Übungen*, Interaktion*, *Lernmaterialien und Medien* e, por último, *Curriculare Grundlagen und Unterrichtsplanung*. Cada módulo conta com carga horária total de 45 horas, sendo 20 horas teóricas e 25 horas práticas.

Voltada para docentes de língua alemã, esta especialização busca promover uma visão crítica e reflexiva acerca do processo de ensino-aprendizado de alemão como língua estrangeira. Alinhando teoria e prática, ela prevê estudo autônomo sob a orientação de um tutor virtual e a realização de atividades, denominadas de *Praxiserkundungsprojekt* (PEP), que levam o docente a questionar sua atuação em sala de aula e em seu ambiente de trabalho, seja discutindo relevantes aspectos linguísticos, interação aluno-professor e/ou aluno-aluno, a instituição e seu currículo, entre outros. Realizadas após cada módulo, estas atividades (PEP) deverão ser apresentadas para discussão em fóruns. A orientação dos participantes ficará a cargo de tutores virtuais e presenciais. Assim como nos cursos anteriores, serão ofertadas 100 vagas.

4.2 O alemão nos cursos de pós-graduação stricto sensu

A pós-graduação do Instituto de Letras conta com a participação de três docentes de alemão. Dois atuam no programa *Língua e Cultura* e um no programa *Literatura e Cultura*, assim como também no programa de Tradução. Nos últimos cinco anos, foram defendidas cinco dissertações, sendo duas na área da linguística aplicada, uma em literatura alemã e duas em tradução. Três teses de doutorado estão em andamento.

5. Considerações finais

Ao longo da história da Universidade Federal da Bahia, percebemos que o estudo da língua, literatura e cultura alemãs sempre esteve presente nesta comunidade graças aos seus docentes, que atuam para torná-lo presente na graduação, extensão e pós-graduação. Apesar de não contar com número significativo de graduados em *Letras Língua Estrangeira – Alemão* ou em *Vernáculas com Língua Estrangeira – Alemão*, torna-se evidente, ao longo dos anos, que manter ao menos uma habilitação em alemão no currículo de Letras é imprescindível para garantir o seu aprendizado na UFBA. O número de estudantes, 500 em média por semestre, que frequenta as aulas de aquisição de língua alemã na graduação e nos cursos de extensão demonstra que o aprendizado deste idioma é significativo e importante, tanto para a comunidade interna quanto externa da UFBA. Entretanto, a área precisa ainda tomar para si o desafio de enfrentar as políticas públicas de educação do Estado da Bahia propondo alternativas, tendo em vista a inclusão do idioma nas escolas de ensino médio.

Referências bibliográficas

COSTA, Luiz Angélico da; SCHEYERL, Denise, Evolução e Tendências da Linha Língua Estrangeira: Ensino-aprendizagem e tradução. *Revista Estudos*. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2005, p. 1-18.

PROJETO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO A DISTÂNCIA: Teoria e Prática do Ensino de Alemão para Professores de Alemão, Salvador: Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, 2003.

PROJETO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO A DISTÂNCIA: Teoria e Prática do Ensino de Alemão para Professores de Alemão, Salvador: Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, 2008.

PROJETO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO A DISTÂNCIA: Teoria e Prática do Ensino de Alemão para Professores de Alemão, Salvador: Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, 2010.

PROJETO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO A DISTÂNCIA: Deutsch lehren lernen (DLL) – Aprendendo a ensinar alemão: Bases para a prática, Salvador: Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, 2014.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS, Salvador: Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, 2004.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS, Salvador: Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, 2014.

RELATÓRIO DE CONCLUSÃO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO A DISTÂNCIA: Teoria e Prática do Ensino de Alemão para Professores de Alemão, Salvador: Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, 2005.

RELATÓRIO DE CONCLUSÃO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO A DISTÂNCIA: Teoria e Prática do Ensino de Alemão para Professores de Alemão, Salvador: Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, 2009.

RELATÓRIO DE CONCLUSÃO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO A DISTÂNCIA: Teoria e Prática do Ensino de Alemão para Professores de Alemão, Salvador: Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Catálogo Geral 1966, Salvador: Publicações da Universidade Federal da Bahia, 1966. - Catálogos Geral 1971 a 1988, Salvador: Publicações da Universidade Federal da Bahia, 1971 a 1988.

A formação de professores de alemão na UERJ: uma análise sobre os impactos de projetos de extensão

Roberta Sol Stanke
Ebal Sant'Anna Bolacio Filho
Gabriela Marques-Schäfer
Magali Moura

1. Introdução

A articulação entre teoria e prática permeia a formação de professores, e isso se estabelece em diversos documentos do Ministério da Educação, como o Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe que "a aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão" (BRASIL, 2001, p. 29)[1].

1 Recentemente essa relação teoria-prática na formação do professor foi novamente enfatizada na Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação, que 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 (BRASIL, 2015).

Na qualidade de formadores de professores de língua estrangeira, nosso desafio dentro do curso de Letras - Português/Alemão, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) é, além de oferecer disciplinas, desenvolver também projetos que contribuam para a aquisição de conhecimento teórico, a aplicação desse conhecimento na prática pedagógica e para a reflexão sobre essa prática e, ao mesmo tempo, ministrar cursos de língua ao longo de quatro anos de graduação que desenvolvam a competência linguística de alunos de tal modo que alcancem o nível B2 (cf. CONSELHO DA EUROPA, 2001).

Dessa forma, o presente trabalho objetiva apresentar os projetos de extensão da UERJ voltados para a formação de professores de alemão e suas diferentes vertentes temáticas, tais como ensino de línguas em diferentes contextos institucionais, estudos da tradução, autonomia, consultoria e estratégias de aprendizagem. Além disso, pretende-se ainda aqui discorrer sobre uma pesquisa empírica sobre o impacto desses projetos na vida acadêmica, pessoal e profissional de seus participantes.

2. O curso de graduação para formação de professores na UERJ

A formação universitária de professores de alemão como língua estrangeira é realizada nos cursos de licenciatura em Letras, no caso da UERJ em um curso de dupla habilitação: Letras - Português/Alemão. Anualmente 25 estudantes ingressam no curso, que tem duração mínima de 8 períodos letivos e pode ser integralizado em no máximo 18. A carga horária total do curso perfaz 3.800h, sendo desse montante 200h dedicadas às atividades acadêmico-científico-culturais (AACC), estabelecidas na Resolução CNE/CP 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002[2]. Das 3.600h dedicadas à formação do futuro professor em âmbito institucional, 1230h pertencem à habilitação "Alemão", o que equivale a aproxi-

2 Essa Resolução instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

madamente 34% desse total. A carga horária de "Alemão" é distribuída da seguinte forma:

Disciplina:	Carga horária:
Língua Alemã	600h
Literatura Alemã	240h
Cultura Alemã	60h
Filologia Germânica	60h
Prática de Ensino	90h
Estágio Supervisionado	80h

Para ingresso no curso de Letras – Português/Alemão da UERJ não há o pré-requisito de algum conhecimento prévio da língua alemã. Salvo algumas exceções, os estudantes de Letras que ingressam no curso possuem pouquíssimo ou nenhum conhecimento da língua-alvo. Sendo assim, em um período de quatro anos, é preciso não só prover aos ingressantes uma formação didático-pedagógica, como também uma formação linguística.

Para vencer esse duplo desafio, os projetos de extensão desenvolvidos no âmbito do curso de Letras – Português/Alemão da UERJ têm contribuído não só para o desenvolvimento de competências docentes do nosso licenciando, mas também o desenvolvimento de suas competências linguístico-comunicativas na língua-alvo.

3. Os Projetos de Extensão

3.1 Projetos de Iniciação à Docência: "PLIC", "LETI", "OLEE" e "PROFAL"

Os projetos de extensão ora apresentados apoiam-se em dois eixos: o oferecimento de cursos de qualidade a preços acessíveis (ou gratuitos) à comunidade e a ampliação dos espaços de práticas docentes

diversificadas. Através desses projetos, os estudantes de licenciatura em Letras – Português/Alemão (estagiários de iniciação à docência) têm a oportunidade de aplicar praticamente as teorias aprendidas na faculdade. Através de reuniões regulares, divididas por projetos, orientadores e alunos-mestres têm a oportunidade de trocar experiências e sanar dúvidas relativas à prática docente. Essas reuniões pautam-se não somente em temas pré-estabelecidos, como avaliação e análise de material didático, por exemplo, mas também em discussões e dúvidas de ordem didática, metodológica e linguística, além de questionamentos sobre o dia a dia em sala de aula. Procedendo dessa maneira, os orientadores proporcionam aos estagiários a possibilidade de refletir sobre o processo ensino/aprendizagem.

O primeiro projeto é o PLIC (Projeto Línguas para a Comunidade)[3], que promove o ensino de línguas estrangeiras e materna a jovens e adultos nas dependências da própria UERJ, em um curso com duração total de quatro semestres, dividido em quatro níveis, sendo todos eles básicos, trabalhados através do material didático *Menschen* A1.1, A1.2 e A2.1, bem como algumas turmas que estão terminando o livro *Studio d A2*. Cada nível tem um conteúdo programático previamente estabelecido. Os estagiários envolvidos neste projeto possuem o encargo de elaborar suas aulas de forma a cumprir o programa estabelecido e atingir os objetivos linguísticos de ensino e aprendizagem estabelecidos. Os alunos-mestres devem, também, elaborar e aplicar avaliações, o que lhes possibilita uma familiarização e reflexão destes procedimentos. Cabe ainda aos alunos-mestres elaborar e aplicar testes de nivelamento junto aos novos alunos que ingressam no PLIC. Cada estagiário participante do Projeto recebe uma bolsa de iniciação à docência custeada pela UERJ.

O segundo projeto é o LETI (Línguas Estrangeiras para a Terceira Idade), que possui como público-alvo adultos acima de 60 anos de idade e também se realiza na UERJ. Como se trata de um projeto direciona-

3 O Projeto PLIC faz parte do Programa de Extensão LICOM (Línguas para Comunidade). Além do PLIC, integram também esse programa os Projetos LETI e OLEE, que serão também descritos neste subcapítulo.

do a um público bastante específico, que geralmente busca o ensino de idiomas estrangeiros por questões pessoais, e não profissionais, houve a possibilidade de abrir mão de um programa fechado e trabalhar o livro *Themen Aktuell 1 e 2* de maneira menos rígida, o que possibilita aos alunos-mestres mediar os conteúdos de acordo com as necessidades de seus alunos. O sistema de avaliação do LETI é constituído por auto-avaliação feita pelo aluno e por uma avaliação qualitativa do desempenho do aluno durante todo o curso feito pelo bolsista de iniciação à docência. No último ano, após muita reflexão e pesquisa por parte dos alunos-mestres e pelo coordenador, optou-se por um livro mais moderno, o mesmo usado no projeto PLIC, o *Menschen*. O trabalho de adequação desse novo material, com uma progressão bem mais rápida, à realidade dos cursos para a Terceira Idade está sendo analisado pela equipe com vistas à sua adaptação ao público-alvo. É importante, no entanto, lembrar que não há neste projeto um número fechado de lições ou de conteúdo a ser dado, variando de acordo com as necessidades dos alunos. Os estagiários participantes do LETI recebem uma bolsa de iniciação à docência custeada pela UERJ.

O terceiro Projeto é o OLEE (Oficinas de Línguas Estrangeiras na Escola), destinado ao ensino de línguas estrangeiras a alunos de escolas da rede pública de educação do Estado do Rio de Janeiro. No momento, há uma turma no Instituto de Aplicação da UERJ (CAp / UERJ), composta de alunos do 6º ano do E.F., uma turma no Colégio Estadual Horácio Macedo (CEHM), com alunos do primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Médio e uma turma na Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch (ETEAB)[4], composta também por alunos do Ensino Médio. Este projeto realiza-se sob o formato de oficina, ou seja, uma disciplina eletiva oferecida no contraturno, com duração de um ano letivo. O material didático utilizado é o livro didático *Beste Freunde A1.1* no CAp/ UERJ, e no CEHM e na ETEAB se utiliza o livro *Menschen A1.1*. No

4 Em 2012, a UFRJ criou o PALEP (Projeto Alemão em Espaços Públicos) e desde 2013 conta a participação da UERJ. Sendo assim, desde então, a UFRJ através do PALEP e a UERJ através do OLEE e do PROFAL (que será apresentado ainda nesta seção) trabalham em intensa e exitosa parceria.

OLEE, o aluno-mestre, que também recebe uma bolsa de iniciação à docência custeada pela UERJ, tem a oportunidade de entrar em contato com o cotidiano escolar na posição de profissional da educação e vivenciar de modo prático as questões inerentes a este ambiente, ainda que seja em uma oficina, e não em uma matéria curricular e obrigatória. O contato com essa faixa etária é, no entanto, de primordial importância, já que os maiores empregadores para nossos ex-alunos são as escolas com ensino de alemão na cidade do Rio de Janeiro.

O quarto projeto é o PROFAL (Projeto Formação de Professores e Ensino de Alemão), criado com o objetivo de dar suporte à implementação do "Ensino Médio Intercultural Brasil-Alemanha", no âmbito do Programa de Educação Integral (Dupla Escola)[5] da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC), já implantado para os idiomas inglês, espanhol, francês, chinês e mandarim. Nesse contexto, a UERJ criou o projeto PROFAL para dar suporte às três áreas citadas acima e para a realização de um curso piloto de língua alemã em 2015, como preparação para a inserção da língua alemã na rede estadual de ensino. O curso piloto aconteceu em 2015 no Colégio Estadual Horácio Macedo com duas turmas de iniciantes. A língua alemã foi tão bem aceita no colégio que, mesmo com o fim do curso piloto de 2015, no ano de 2016, estão sendo oferecidos um curso para iniciantes e um curso de continuação para aqueles que frequentaram o curso do ano anterior. Os cursos de língua alemã são oferecidos anualmente e contam com uma carga horária de 3 horas/aula por semana. As aulas são ministradas por licenciandos em Letras – Português/Alemão sob supervisão e orientação de docentes do quadro permanente e recebem uma bolsa de extensão custeada pela UERJ.

Observa-se, portanto, que há uma afinidade entre os projetos de extensão na área de iniciação à docência e as reais demandas do mercado de trabalho no que se refere à carreira dos alunos-mestres, já que estes têm a oportunidade, já na graduação, de entrar em contato com a

5 Cf. <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2532145> (Acesso em: 10.10.2015).

rotina docente (STANKE; BOLACIO, 2014). Há ainda uma busca por atender as necessidades daqueles que procuram por cursos de alemão sem altos custos, visto que os projetos apresentados destinam-se a diferentes públicos-alvo, com diversos objetivos relativos à aprendizagem de línguas estrangeiras.

3.2 Projeto nos Estudos da Tradução: "Vice-Versa"

O objetivo do projeto Vice-Versa é bastante multifacetado. Não se trata unicamente de um projeto de tradução de lendas alemãs coletadas pelos Irmãos Grimm para o português por parte dos alunos brasileiros da UERJ e de lendas brasileiras pelos alunos alemães da Universidade de Colônia, sob orientação e coordenação de professores de ambas as universidades. Esse será provavelmente o "produto" mais visível para os que não participam ativamente do projeto: a publicação das traduções em edições bilíngues. No entanto, este projeto tem contribuído para a formação de nossos graduandos, pois eles não apenas enriquecem seus conhecimentos de alemão e da cultura e história alemãs através do exercício da tradução (cf. RÓNAI, 1981), como também se exercitam no campo intercultural e desenvolvem competências ligadas ao fazer pedagógico ao didatizarem e utilizarem esses textos, traduzidos ou não, em sala de aula e em eventos da área (cf. BOLACIO; MOURA, 2015). Embora muitos de nossos alunos não tenham inicialmente interesse pela área de ensino – haja vista que a UERJ oferece o curso de Letras – Português/Alemão como bacharelado e como licenciatura – muitos deles acabam se interessando pela área de ensino através deste e de outros projetos do setor de alemão.

Desde os anos 80, com a abordagem comunicativa, a tradução foi reinserida, embora de modo tímido, na prática docente como uma das ferramentas para o desenvolvimento do processo de aquisição de uma LE. Lembramos que, na época, essa consideração acerca do papel da tradução foi considerada uma atitude relevante e, de certa forma, inovadora, já que era muito grande o estigma de ser uma ação característica do método tradicional, baseado no ensino de gramática como

base da aprendizagem. Cerca de uma década depois, em meados dos anos 90, com a introdução da abordagem intercultural a tradução se tornava uma atividade inserida no contexto de aprendizagem, por ser uma prática referenciada no diálogo entre culturas, sendo o tradutor o mediador de ambas, assim como o professor o é.

Pensou-se, dessa forma, em desenvolver um trabalho que tornasse a própria cultura objeto de trocas de experiências e de despertar de uma nova consciência acerca de sua própria cultura, contribuindo para o estabelecimento de uma relação dialógica no ensino e aprendizagem de uma LE (BAKHTIN, 1997). Além disso, o envolvimento do aprendiz de uma LE e futuro professor no ato de tradução requer uma diversidade de conhecimentos que fazem do aprendizado da LE uma fonte para conhecimentos plurais, contribuindo para quebrar conceitos estereotipados e reduzir um etnocentrismo usual nas aulas de LE.

3.3 Projeto de Consultoria de Aprendizagem de Línguas e Culturas "CALIC"

Com o intuito de trazer para o contexto universitário brasileiro a metodologia de trabalho em Consultoria de Aprendizagem de Línguas (*Sprachlernberatung*) (KLEPPIN; SPÄNKUCH, 2012; KLEPPIN; MEHLHORN, 2008), foi lançado no primeiro semestre de 2015, na UERJ, o Projeto de Extensão CALIC – Consultoria de Aprendizagem de Línguas e Culturas. O Projeto oferece consultoria de aprendizagem permanente, organiza cursos, oficinas, palestras e ciclo de debates, além de desenvolver material próprio para consultoria e coordenar projetos de intercâmbio virtual que promovem o contato e fomentam a aprendizagem de alunos da UERJ e alunos alemães de instituições parceiras, como a Universidade de Gießen e a Escola Superior de Educação de Heidelberg.

O Projeto CALIC visa atender a todos os alunos de graduação da UERJ que aprendem uma língua estrangeira por conta própria, em curso da graduação em Letras ou em algum outro curso ou instituição, e que querem aprimorar de forma individual e personalizada seus conhecimentos linguísticos e culturais. O Projeto conta com bolsas de

extensão e de estágio interno complementar concedidas pela UERJ para o financiamento do trabalho de alunos de graduação envolvidos em seu desenvolvimento.

O CALIC apresenta três diferentes vertentes de atuação: (i) consultoria de aprendizagem de língua, (ii) consultoria de aprendizagem intercultural e (iii) aprendizagem de línguas e o uso de tecnologias (cf. MARQUES-SCHÄFER et al., 2015). Esta última vertente é complementada por um projeto de pesquisa denominado CALIC-TECH, dentro do qual alunos de graduação desenvolvem subprojetos de iniciação científica e atuam na coordenação de projetos de intercâmbio mediado por recursos tecnológicos.

3.4 Projeto com Foco na Análise e Produção de Material Didático

O Projeto "Oficina de Material Didático: Análise, Adaptação e Produção" foi criado em 2015 com o objetivo de oferecer aos estudantes de Letras – Português/Alemão um espaço para o aprofundamento do desenvolvimento da competência do futuro professor no que diz respeito ao material didático e à mídia que o suporta para o processo-ensino aprendizagem de alemão como língua adicional. Apesar do "desenvolvimento de materiais para a aula não ser um processo científico, mas criativo" (FUNK, 2010, p. 307), o material de ensino precisa não só indicar caminhos ao aluno (e também ao professor) para a aprendizagem e a aquisição de uma língua, mas também desempenhar a função de facilitador do processo ensino-aprendizagem. Sendo assim, a produção de material didático não só está diretamente ligada ao campo da Didática e da Aquisição de Línguas (cf. FUNK, 2010, p. 307ss), mas também é atribuição da pesquisa na área.

O trabalho neste Projeto dá-se basicamente por meio de oficinas, nas quais são realizadas não só atividades de caráter teórico, através da leitura e discussão de textos acadêmicos da área, como também atividades práticas destinadas à análise, adaptação e produção de material didático tendo em vista o alcance dos objetivos de aprendi-

zagem estabelecidos. Até o momento a "Oficina de Material Didático" não dispõe de bolsas e dela fazem parte estudantes voluntários, que se interessam por essa área de pesquisa e desejam aprofundar seus conhecimentos.

Muitos dos trabalhos desenvolvidos na "Oficina de Material Didático" são realizados também em parceria com os demais Projetos apresentados – PLIC, LETI, OLEE, PROFAL, Vice-Versa e CALIC – e são apresentados e divulgados em eventos acadêmicos. Em colaboração com os Projetos PLIC, LETI, OLEE e PROFAL são desenvolvidas atividades e pesquisas que partem da análise dos livros didáticos adotados para o ensino de alemão nos referidos projetos. No âmbito do Projeto Vice-Versa, as lendas traduzidas são didatizadas na "Oficina", de modo a produzir material de ensino que abarcam o ensino de língua em uma perspectiva intercultural. Em cooperação com o Projeto CALIC, a "Oficina" produz materiais que contribuem para o desenvolvimento de competência intercultural por parte do aprendiz.

4. Os impactos dos projetos na formação de professores de alemão

Com o objetivo de investigar os impactos dos Projetos da UERJ abordados no presente artigo no âmbito da vida pessoal, profissional e acadêmica de alunos e ex-alunos, foi realizado um estudo de cunho qualitativo, cujo foco está na análise do discurso daqueles que participam ou participaram de algum/ alguns desses Projetos. Entretanto, a análise envolveu também alguma quantificação de resultados.

O presente estudo foi realizado através de um questionário publicado na página do Projeto CALIC na Internet[6], no mês de maio de 2016. Para criação deste questionário foi utilizada a ferramenta de criação de formulários do *google*, que possibilita a coleta e a sistematização de dados de forma totalmente gratuita e virtual.

6 <www.calic.uerj.br>

Com base em Dörnyei (2007, p. 95ff.), o questionário compôs-se de duas perguntas de perfil, quatro perguntas de escala numérica e cinco perguntas abertas (cf. Anexo 1). Dentre os 25 convidados, 16 preencheram o questionário de forma completa. Os participantes da presente pesquisa estão na faixa etária entre 21 e 36 anos, sendo 12 do sexo feminino e quatro do sexo masculino.

Através de uma escala numérica, na qual zero (0) significa "não muito" e seis (6) significa "muito", os participantes foram solicitados, em quatro questões separadas, a indicar qual ponto eles dariam para a contribuição do(s) Projeto(s) para seu desenvolvimento profissional, pessoal, intercultural e de habilidades na língua estrangeira. O Gráfico 1 a seguir apresenta um resumo das respostas dadas às questões.

	0	1	2	3	4	5	6
Desenvolvimento Profissional	0	0	0	0	0	0	16
Desenvolvimento Pessoal	0	0	0	0	0	4	12
Desenvolvimento Intercultural	0	0	0	0	0	3	13
Desenvolvimento de habilidades na língua estrangeira	0	0	0	0	0	1	15

Gráfico 1: Resumo respostas sobre contribuição dos projetos

Pode-se observar a partir do Gráfico 1 que 100% dos participantes dão grau máximo (6) ao impacto do(s) Projeto(s) no seu desenvolvimento profissional. É possível também afirmar que todos os participantes da pesquisa atribuem somente grau alto (5) ou muito alto (6) ao impacto dos Projetos em questão nas suas vidas pessoais, no seu desenvolvimento intercultural e no desenvolvimento de suas habilidades linguísticas. Este resultado ratifica a importância dos Projetos aqui

abordados na formação acadêmica, social e profissional dos futuros professores de alemão.

As respostas dadas às perguntas abertas revelam de maneira individualizada a avaliação dos alunos e ex-alunos acerca dos Projetos da UERJ tratados no presente artigo. Diante da questão "Com relação à sua aprendizagem de alemão, relate-nos, por favor, um pouco mais sobre suas experiências antes e depois de participar do Projeto", alunos e ex-alunos apontaram alguns benefícios de natureza cognitiva, como a melhora na fluência, no raciocínio no idioma (cf. resposta de P1[7]), na assimilação de novo conteúdo, na percepção e conscientização de suas próprias lacunas e habilidades linguísticas (cf. resposta de P9).

> P1: A fluência na fala aumentou e o raciocínio rápido já na própria língua alemã melhorou.
>
> P9: O projeto PLIC/LICOM permitiu-me sedimentar conhecimentos do alemão, pois a prática do ensino (incluindo a preparação das aulas, as pesquisas necessárias etc.) requer uma estruturação e uma organização prévias do conhecimento para que então possa ser transmitido aos alunos com segurança. Esse trabalho permitiu-me identificar lacunas no meu próprio conhecimento de alemão, as quais puderam em grande parte ser preenchidas; propiciou, ainda, um salto importante na fixação de tópicos da gramática e de vocabulário do alemão.

Os participantes da pesquisa aqui apresentada relataram também os benefícios sociais e psicológicos gerados a partir de suas experiências com os Projetos, como mostram os exemplos a seguir:

> P2: Como foi minha primeira experiência em sala de aula com o ensino de língua estrangeira, eu pude perceber um grande desenvolvimento não só pessoal como profissional. Inclui a auto-con-

7 A fim de preservar a identidade dos participantes e resguardar sua privacidade e integridade, seus nomes não foram aqui utilizados, mas sim a sigla "P" (Participante) para a apresentação da resposta de alguns participantes desta pesquisa.

> fiança, responsabilidade, didática e relacionamento interpessoal. Todas essas habilidades foram desenvolvidas ou aprimoradas com a oportunidade que tive ao participar desses projetos.
>
> P5: Depois de começar a participar do projeto eu fiquei mais motivada a aprender e comecei a estudar mais.
>
> P8: Essas experiências servem como um incentivo ao estudo da língua.

Além disso, é interessante observar nas respostas coletadas como alguns alunos e ex-alunos refletem sobre suas experiências, apontando os benefícios dos Projetos não só para aqueles que se encontram em processo de aprendizagem de língua estrangeira, mas também em processo de formação docente e necessitam adquirir confiança, amadurecimento e responsabilidade (cf. resposta de P11).

> P11: Antes de participar do LICOM[8], eu nunca havia assumido o papel de professora. O estágio me levou a correr atrás de muitos conhecimentos da língua para chegar à sala de aula confiante. Através dessa experiência, percebi que ensinar é uma das formas mais efetivas de se aprender, uma vez que, para levar conhecimento a alguém, é necessário que se tenha muita confiança sobre o conteúdo a ser passado. A responsabilidade estimula o estudo. Por isso, minha aprendizagem de alemão aumentou consideravelmente após me compromissar a ensinar a língua.

Nota-se, ainda a partir do depoimento P9 abaixo, que os vários projetos do setor de alemão da UERJ, mesmo que não estejam aparentemente ligados à formação de futuros professores de alemão, foram realmente concebidos também com a finalidade de oferecer mais uma peça do mosaico de habilidades e competências que são necessárias para um futuro profissional nessa área e que tal fato é percebido e valorizado pelos licenciandos:

---

8 P11 refere-se aqui ao Projeto PLIC, que, como mencionado, faz parte do Programa LICOM.

> P9: O impacto dos projetos para a minha formação de professor é gigantesco, de magnitude 10 na escala Richter. Foi por intermédio deles que pude confirmar minha escolha profissional para a docência. Isso se aplica não só ao PLIC/LICOM, como também ao Vice-versa, pois considero que conhecer as diversas práticas profissionais do alemão é de fundamental importância para que no futuro, como professor de alemão, eu consiga delinear com meus alunos o caminho para que alcancem seus objetivos específicos, seja para que se formem tradutores, intérpretes, linguistas, professores ou mesmo para que possam, em suas profissões, usar o idioma como meio de ampliar suas possibilidades profissionais. Além disso, os projetos nos colocam em contato mais próximo com os docentes, criando pontes propícias à troca de conhecimento e de experiências com os futuros profissionais que desejamos nos tornar.

5. Considerações finais e encaminhamentos

A partir da observação dos projetos de extensão aqui descritos e da análise das respostas dos participantes da pesquisa qualitativa, pode-se afirmar que o impacto dessas ações do setor de alemão da UERJ tem sido positivo na formação dos graduandos em Letras - Português/Alemão da UERJ, seja na área de ensino de alemão como língua estrangeira, de tradução ou de consultoria. Através do trabalho nos projetos de iniciação à docência, pode-se constatar, primeiramente, que os estagiários têm um grande impulso em sua formação acadêmica e profissional, pois os alunos-mestres têm a oportunidade de rever suas práticas docentes e discutir métodos eficazes ou ineficazes para o ensino de alemão como língua estrangeira. Aos alunos-mestres é proporcionada a experiência real em sala de aula durante o período de formação, o que lhes possibilita adquirir experiência profissional antes da efetiva inserção no mercado de trabalho.

Quanto aos alunos que procuram, por razões profissionais, acadêmicas ou mesmo pessoais, os cursos oferecidos no âmbito dos projetos de iniciação à docência aqui apresentados, constata-se que estes possuem a chance de iniciar seus estudos em língua alemã através de

cursos gratuitos, no caso do PROFAL, do OLEE e do LETI, ou com preços significativamente acessíveis, no caso do PLIC, expandindo seus conhecimentos de línguas estrangeiras. É possível concluir, portanto, que os projetos de extensão de iniciação à docência, através do exposto, conseguem cumprir suas duas funções básicas: a oferta de cursos de línguas à comunidade interna e externa à UERJ a preços acessíveis (ou mesmo gratuitos) e espaço de estágio para os graduandos em Letras. Esses projetos constituem-se, assim, como um elemento fundamental para a formação de um professor não só preparado para os desafios da prática docente e do mercado de trabalho, mas, principalmente, reflexivo e ciente de seu papel social.

Na área de consultoria, observa-se que através do Projeto CALIC os futuros professores de alemão estão tendo a oportunidade de refletir sobre suas estratégias, de estruturar e documentar suas rotinas de trabalho e ainda de conhecer uma forma de complementação pedagógica individualizada que visa melhorar o longo processo de aprendizagem da língua alemã. Dentre os desafios no contexto universitário brasileiro, podemos afirmar, baseando-nos na experiência que estamos ganhando com o desenvolvimento do Projeto CALIC, que seria necessário haver um espaço reservado dentro de centros de línguas ou projetos de extensão onde professores e consultores pudessem trabalhar juntos. Como o diálogo entre ensino e consultoria pode ser enriquecedor tanto para os professores quanto para os consultores e alunos, começou-se a partir deste ano a oferecer minicursos de estratégias de aprendizagem aos alunos dos projetos OLEE e PROFAL, com a intenção de expandir a todos os demais projetos de iniciação à docência, promovendo, assim, o diálogo entre ensino-aprendizagem e consultoria.

Na área de tradução, o Projeto Vice-Versa veio complementar a formação oferecida pela UERJ, através de um duplo objetivo: em primeiro lugar, o resgate da prática da tradução, entendida como ação inovadora, por ser possível desenvolver através dela também a competência intercultural. Em segundo lugar, contribui-se para o fortalecimento do desenvolvimento dos conhecimentos linguísticos necessários para que os graduandos se tornem posteriormente professores capacitados não só linguisticamente, mas também como mediadores culturais.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 8. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

BOLACIO FILHO, E. S.; MOURA, M. S. Um novo velho método? A tradução na formação de professores de alemão como língua estrangeira. In: MOURA, M. et al. (org.) *Ensino-aprendizagem de alemão como língua estrangeira: teoria e práxis*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014, v. 1, p. 75-90.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 9, de 08 de maio de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> (Acesso em: 23.07.2012).

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. (Acesso em: 23.07.2009).

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 1o de julho de 2015.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA, 2001.

DÖRNEYI, Zoltán. *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: O.U.P, 2007.

FUNK, Hermann. Materialentwicklung. In: WOLFGANG, Hallet; KÖNIGS, Frank. G. (org.). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Klett Kallmeyer, 2010, p. 307-312.

KLEPPIN, Karin; MEHLHORN, Grit. Sprachlernberatung im schulischen Kontext. *Fremdsprache Deutsch*, n. 38, p. 47-51, 2008.

KLEPPIN, Karin, SPÄNKUCH, Enke. Sprachlerncoaching: Reflexiosangebote für das eigene Fremdsprachenlernen. *Fremdsprache Deutsch*, n. 46, p. 41-49, 2012.

MARQUES-SCHÄFER, Gabriela; MARCHEZI, Leandra; JUNGER, Mayara. Consultoria de Aprendizagem de Línguas no contexto universitário brasileiro. *Projekt*, n. 53, p. 3-8, 2015.

RÓNAI, Paulo. *A tradução vivida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

STANKE, R. C. S.; BOLACIO FILHO, E. S. Germanistik und DaF an der Universidade do Estado do Rio de Janeiro. In: Gerhard Lauer [Red.]. (Org.). *Germanistik in Brasilien: Herausforderungen, Vermittlungswege, Übersetzungen; Beiträge der DAAD-Germanistentagung 2013 mit dem Partnerland Brasilien*. Göttingen: Wallstein-Verlag, 2014, p. 120-125.

Anexo: Questionário de Pesquisa

Título: Ensino, pesquisa, extensão e a formação de professores de alemão na UERJ

Introdução:

Queridos alunos e ex-alunos,

A UERJ oferece a seus alunos diversos projetos de pesquisa, ensino e extensão. Você tem ou já teve a oportunidade de participar de um ou alguns deles ao longo de sua graduação. Que tal compartilhar agora conosco um pouco mais sobre suas experiências? Você levará no máximo 20 minutos para responder todas as questões. Todas as informações aqui coletadas serão analisadas somente para fins acadêmicos e repassadas sempre de maneira anônima. Estamos à disposição para maiores esclarecimentos. Agradecemos sua colaboração. Ebal Bolácio, Gabriela Marques-Schäfer, Magali Moura, Roberta Stanke.

1. Sexo: ( ) Feminino ( ) masculino

2. Idade _____

3. Em qual/quais projeto(s) você participa ou já participou:

( ) PLIC/ LICOM ( ) OLEE ( ) LETI/ UNATI

( ) Vice-Versa ( ) CALIC ( ) "Dupla Escola" ( ) PALEP

4. Indique como sua participação nesse(s) projeto(s) contribui/ contribuiu para o seu desenvolvimento? (Por favor, responda selecionando um ponto na escala elaborada para cada um dos aspectos)

desenvolvimento professional
não muito 0 1 2 3 4 5 6 muito

desenvolvimento pessoal
não muito 0 1 2 3 4 5 6 muito

desenvolvimento intercultural
não muito 0 1 2 3 4 5 6 muito

desenvolvimento de habilidades na língua estrangeira
não muito 0 1 2 3 4 5 6 muito

3. Relate-nos, por favor, um pouco mais sobre suas experiências:
Com relação à sua aprendizagem de alemão:

Antes do Projeto	Depois do Projeto

Com relação à sua motivação para os estudos

Antes do Projeto	Depois do Projeto

Com relação à sua vida pessoal

Antes do Projeto	Depois do Projeto

Como você avaliaria de um modo geral o impacto da sua participação no(s) Projetos da UERJ para a sua formação como professor?

Aqui você tem espaço para fazer mais comentários, críticas e sugestões com relação aos Projetos:

Análise pragmática do uso de partículas modais em alemão e em português: incentivo às abordagens metalinguísticas no ensino de alemão em contexto universitário

Poliana Coeli Costa Arantes

1. Introdução

As partículas modais apresentam-se como uma classe bastante complexa aos aprendizes de alemão como língua estrangeira (ALE), sobretudo por seu caráter multifuncional e por sua forte dependência ao contexto. Desse modo, muitas dessas dificuldades são observadas quando não há possibilidade de resgate do contexto das enunciações para que se entenda sua função discursiva e se produza inferências sobre a produção de sentidos dos usos das partículas modais em língua alemã.

Nesses casos, onde a referência ao contexto enunciativo é difícil de ser recuperada, as listas com significados das partículas, muito utilizadas em livros didáticos de alemão como LE, podem não ser tão eficientes, dado o caráter multifuncional que as partículas englobam. Como o tema não encontra a mesma ressonância nas gramáticas brasileiras, muito

menos nos livros didáticos de ALE, por não explorarem a dimensão contrastiva da aprendizagem de língua alemã e portuguesa e, também, por terem uma tendência a não incentivarem reflexões metalinguísticas em seus conteúdos, os aprendizes tendem a encontrar dificuldades para sistematizar a aprendizagem das partículas modais, tanto em alemão, quanto em português.

Refletindo sobre a importância que esse tipo de abordagem desempenha nos cursos de graduação em língua alemã em universidades brasileiras, é que resolvemos discutir, comparativamente, o uso das partículas modais em contextos alemães e em contextos brasileiros de uso da língua portuguesa.

Por esse motivo, buscamos fazer uma revisão na literatura para desvendar qual o papel das partículas modais nas gramáticas de língua portuguesa, já que não há consenso sobre a nomenclatura, descrição e função dessas partículas nas gramáticas prescritivas no Brasil e também em Portugal. Porém, antes de fazer essa apresentação, discutiremos como as partículas modais na língua alemã têm sido consideradas por teóricos que se dedicam ao tema. Logo após as duas seções teóricas, apresentaremos as análises contrastivas dos usos da partícula *doch* em língua alemã e em língua portuguesa, explorando de que forma a modalização possibilitada pelo uso da partícula em alemão é realizada em português.

Consideramos que essa reflexão é importante para o aluno de graduação em Letras-Alemão, principalmente por considerar que o curso de alemão realizado em contexto universitário deve se diferenciar de um curso geral de línguas por seu foco metalinguístico que prioriza a "reflexão, descrição e explicação dos fatos da linguagem" (PROJETO PEDAGÓGICO USP, 2013, s/p, apud UPHOFF, 2016) "não tendo dessa forma, como objetivo último preparar o aluno para situações comunicativas do cotidiano" (UPHOFF, 2016).

2. As partículas modais em língua alemã: percursos para o estabelecimento de uma classe

As partículas modais conquistaram espaço nas discussões teóricas dos estudos linguísticos na Alemanha, desde meados da década de 70, quando deixaram de ser consideradas como um conjunto de palavras que não se flexionam, "*unflektierte Wörter*", graças ao interesse de muitos linguistas que passaram a reconhecer as funções comunicativas das partículas e a dar mais enfoque ao contexto em que elas aparecem.

O teor discursivo das partículas modais começou a chamar a atenção de muitos pesquisadores alemães em meados da década de 1970, quando estudos sobre os efeitos de sentido atribuídos ao uso de partículas começaram a ser desenvolvidos a partir da denominada „*kommunikativ-pragmatische Wende*" (virada comunicativa e pragmática) na linguística. Embora não tenha sido uma corrente homogênea, vários métodos e teorias diversas surgiram: teoria dos atos de fala, análise da conversa, análise do discurso, dentre outras. Tais correntes divergentes trouxeram a emergência de fenômenos e perguntas distintas ao cenário do tratamento com partículas modais, que reconheceram a complexidade dessa temática, que buscava ir além do reconhecimento das partículas como ornamentos e adereços da linguagem. Anteriormente, as partículas ganhavam as seguintes denominações: "*Flickwörter*" (REINERS, 1944, p. 282f); "*redlose Redefüssel*" (LINDQVIST, 1961, p. 24), atestando, desse modo, a inexpressiva importância relegada a tais fenômenos em meados da década de 1940.

Assim, nos trabalhos de Krivonosov (1963) e Weydt (1969), as partículas modais começaram a serem tratadas como fenômeno linguístico. A influência da corrente da pragmática, da década de 1970, com a emergência dos atos de fala, faz crescer uma tendência na linguística que passa a considerar o fenômeno das partículas modais como área de estudos, reconhecidas como „*Partikologie*" (WEYDT, 1981, p. 46) ou „*Partikeln Linguistik*" (HENNE, 1979, p. 132).

Em 1972, o estudo empírico publicado na obra *Kleine Deutsche Partikellehre* (WEYDT et al., 1972) desenvolveu a investigação dos efei-

tos de sentidos produzidos por frases com e sem partículas a falantes alemães. O estudo demonstrou que as partículas deixavam os diálogos mais naturais, amigáveis, calorosos, ao passo que as frases sem partículas deixavam a impressão, ao falante alemão, de aspereza e rigidez ao enunciado[1].

No ano de 1977, a Universidade Livre de Berlim deu lugar a um colóquio muito reconhecido na área dos estudos sobre as partículas alemãs, o *Kolloquium Deutsche Sprachpartikel*, sobretudo por apresentar uma diversidade grande de trabalhos em torno da discussão sobre as partículas em perspectiva interacional, argumentativa e contrastiva, como parte dos estudos em desenvolvimento na área. Esse colóquio reuniu resultados de pesquisas de mais de 120 pesquisadores da área de germanística na Alemanha, organizados por Weydt (1979) na obra *Die Partikeln der Deutschen Sprache*.

Com o desenvolvimento de muitos estudos na área, Helbig (1990) publica uma tentativa de classificar os estudos sobre as partículas modais sob quatro diferentes aspectos: morfológico, sintático, semântico e comunicativo. Através dessa caracterização, podemos observar de que modo as partículas são abordadas e compreendidas de acordo com cada perspectiva analítica em questão (HELBIG; BUSCHA, 1991, p. 476):

> i. De acordo com os aspectos morfológicos, as partículas não podem nem declinar e nem ser conjugadas[2];
>
> ii. De acordo com aspectos sintáticos, as partículas não são componentes da frase e também não são independentes, mas estão em relação com outros elementos. Elas se diferenciam dos advérbios, pois não podem ocupar a primeira posição na frase. Nesse

1 "[...] wird der Dialog mit Abtönunspartikeln von den deutschen Testpersonen für erheblich *flüssiger*, *natürlicher*, *freundlicher*, *echter* und *wärmer* gehalten als Dialog B (ohne Abtönungspartikeln), während dieser eher als *kontaktschwach*, *hölzern* und *abweisend* beurteilt wurde. Abtönunspartikeln wirken also in dem Bereich, den man im allgemeinen als den zwischenmenschlichen bezeichnet" (WEYDT et al., 1972, p. 11-13).

2 "Unter morphologischem Aspekt sind die Partikeln weder deklinierbar noch konjugierbar oder komparierbar" (HELBIG; BUSCHA, 1991, p. 476).

caso, assemelham-se aos atributivos, mas diferenciam-se deles por não fazerem referência explícita a predicações linguísticas[3];

iii. De acordo com o aspecto semântico, há partículas que determinam, especificam ou promovem gradações a uma palavra na frase. Outras, contudo, não apresentam conteúdos denotativos específicos e, assim, acabam por sinalisar os comportamentos enunciativos de seus falantes, ou seja, possuem mais valor comunicativo do que propriamente semântico[4];

iv. De acordo com os aspectos comunicativos, as partículas expressam sutis nuances e são indicadores de comportamentos específicos de fala, de interação[5].

A partir dos trabalhos de Doherty (1985), o aspecto semântico das partículas modais foi tratado por diversos autores, tais como Meibauer (1994); Borst (1985); Brauße (1986; 1988); Franck (1980); Helbig (1990); Helbig & Kötz (1981). Atualmente este é o aspecto mais explorado nos livros e manuais didáticos de ensino de língua alemã como LE, pois eles possibilitam que as partículas possam ser associadas a um significado, apesar do caráter multifuncional que as mesmas apresentam. Sendo assim, muitos materiais didáticos buscam trabalhar com listas de partículas e significados, o que acaba restringindo seu uso pelos aprendizes e suas possibilidades de levantar hipóteses sobre a produção de sentidos em um contexto específico.

Os trabalhos que expandem as investigações em torno das funções comunicativas das partículas, baseados em uma perspectiva prag-

---

3 „Unter syntaktischem Aspekt sind die Partikeln keine Satzglieder, folglich nicht allein, sondern nur zusammen mit ihrem Bezugswort im Satz verschiebbar und nicht als selbstständige Antwort auf eine Satz-oder Satzgliederfrage verwendbar" (Ibdem).

4 „Unter semantischem Aspekt gibt es Partikeln, die ein Wort im Satz näher bestimmen, erläutern, spezifizieren oder graduieren. Jedoch gibt es Partikeln, die nahezu ohne eigentliche (denotative) Bedeutung sind, die vielmehr die Anteilnahme des Sprechens bzw. die Art der Sprechhandlung signalisieren, die also mehr kommunikativem als semantischen Wert haben" (Ibdem).

5 „Unter kommunikativem Aspekt drücken die Partikeln oft feine Nuancen aus und sind Indikatoren für bestimmte Sprechhandlungen oder dienen dazu, die Äußerung im konversationellen Kontext zu verankern" (Ibdem).

mática, são a nosso ver os que podem proporcionar mais chances de os alunos atuarem na aprendizagem de línguas de modo mais reflexivo e metalinguístico. Nesse sentido, nos aproximamos dos estudos de Krivonosov (1963/1977) que defende que as partículas não possuem significado lexical independente, mas um significado modal, ou seja, a capacidade de expressar os pontos de vista dos falantes. Desse modo, não podemos considerar que as partículas modais não possuem nenhum significado, mas do mesmo modo, não há como estabilizar seu significado de modo homogêneo, até porque as partículas adquirem diferentes sentidos, a depender do contexto.

Para ilustrar a dependência do contexto ao analisar a produção de sentidos em um enunciado, analisemos a atuação da partícula modal *doch* em dois contextos diferentes: i) "*Hilf mir* ***doch*** *bitte*!" (me ajude aí por favor!) e ii) "*Es ist* ***doch*** *klar, dass wir nicht nach Berlin fahren können*" (Mas é claro que você sabe que não podemos viajar para Berlim). Na primeira enunciação, a partícula *doch* se estabelece como reforço ao pedido de ajuda, ao passo que no exemplo ii, ela enfatiza que a informação dada é de conhecimento do interlocutor.

Observa-se, portanto, que em português não temos a possibilidade de expressar essas nuances de sentido com o uso de uma única partícula, pois para que o interlocutor entenda que o que o locutor vai dizer é algo que ele imagina ser de conhecimento do interlocutor, como no exemplo ii, é preciso verbalizar as enunciações, como sugerimos na tradução: "mas é claro que você sabe". Já no exemplo i, conseguimos traduzir a frase e o efeito de sentido da partícula *doch* como reforço ao pedido enunciado, com o uso do marcador discursivo "ai". Embora "ai" encontre-se classificado como advérbio de lugar, ele adquire função muito semelhante à das partículas modais em português, o que a nosso ver, poderia classificá-la desse modo. No entanto, nas gramáticas de língua portuguesa, não encontramos esse elemento classificado como tal, principalmente por ser um elemento característico da linguagem oral. Assim como em língua alemã, a frequência das partículas é tanto maior, quanto mais os textos se aproximam da variante oral (HELBIG & BUSCHA, 1991; WEINGARTEN, 1997; SCHÜTTE, 2000; BADER, 2002; MÖLLERING, 2003).

Por esse motivo, passaremos agora a discutir sobre o status que as denominadas partículas modais adquirem nas gramáticas de língua portuguesa.

3. As partículas modais em língua portuguesa: O que são? Como estão classificadas?

A classificação das denominadas partículas modais nos manuais e gramáticas de língua portuguesa é bastante controversa e ainda não há consenso sobre o espaço que elas deveriam ocupar nesses suportes, bem como sobre sua classificação.

De acordo com a mais nova versão da gramática luso-brasileira de Cunha e Cintra, tais palavras não possuem classificação e, com isso, não se adotam nomes específicos (CUNHA & CINTRA, 2008). Consequentemente, não há consenso no modo de nomear e de descrever esses elementos nas gramáticas prescritivas da língua. Primeiro porque se caracteriza como um fenômeno da variante oral; segundo porque não são tão numerosas e, finalmente, porque não podem ser analisadas sem o contexto em que se realizam (FRANCO, 1991).

Por esse motivo a classificação dessas palavras é tão diversificada em português. Cunha e Cintra (2008, p. 567) as denominam "palavras denotativas":

> Como vemos, tais palavras não devem ser incluídas entre os advérbios. Não modificam o verbo, nem o adjetivo, nem outro advérbio. São por vezes de classificação extremamente difícil. Por isso, na análise, convém dizer apenas: 'palavra ou locução denotadora de exclusão, de realce, de retificação', etc.

Ainda segundo Cunha e Cintra, a Nomenclatura Gramatical Portuguesa admite a existência dos "advérbios de exclusão e de inclusão" e considera "advérbios de oração" o que os autores denominam "palavras denotativas de situação".

A nomenclatura adotada por Cunha e Cintra "palavras denotativas" foi apontada por Oiticica (1942) pela primeira vez em seu *Manual de análise (léxica e sintática)*. Observa-se, portanto, uma tentativa de classificar tais palavras diferenciando-as dos advérbios, pois elas não carregariam as mesmas características dos advérbios. No entanto, Cunha e Cintra admitem que a designação fora adotada provisoriamente "à falta de uma designação mais precisa e mais generalizada" (*Idem*), embora reconheçam que "denotar" seja próprio das unidades lexicais em geral.

Tais controvérsias nos remontam às gramáticas portuguesas do século XV, bastante influenciadas pela tradição greco-latina, assim como na maioria dos países da Europa ocidental. Aristóteles fundou uma tradição gramatical, que influenciou também o modelo de Dionisio da Trácia, estabelecendo um complexo sistema de *orationis* definido por oito partes: nome, verbo, particípio, artigo, pronome, preposição, advérbio e conjunção. Assim, grande parte das partículas modais, nomeadas interjeições, foram consideradas como parte da categoria dos advérbios, para os gregos.

Os latinos, no entanto, não concordavam com tal classificação, principalmente porque tais palavras poderiam aparecer em frases sem verbo. Apolônio Díscolo, precursor dos estudos sobre sintaxe como núcleo das análises linguísticas, afirma que "interjeições são 'advérbios no sentido impróprio'" (APOLÔNIO DÍSCOLO [s.d.] apud GONÇALVES, 2002, p. 48). A seguir, os latinos procuram atribuir às interjeições estatuto próprio, independente da categoria dos advérbios.

Varrão foi então o primeiro latino a discorrer sobre uma "teoria da interjeição" que já supunha uma "análise de tipo funcional das partes do discurso" (HOLTZ [s.d.] apud GONÇALVES, 2002, p. 50). Esse teórico, cuja obra só nos foi possível conhecer através de Carísio, foi o responsável por denominar tais palavras como *partícula interiecta*, que demonstrava ser partícula discursiva de uma emoção forte (*pathos*) (CAIXETA, 2014).

Segundo Franco (1991), algumas gramáticas começaram a adotar o termo "partículas" como conceito supra-ordenado que se reporta a realidades diversas, como encontrado na *Grammatica philosophica da*

língua portugueza ou principios da grammatica geral applicados á nossa linguagem de autoria de J. S. Barbosa (1866) e, posteriormente os termos "partículas de realce" em A. B. S. Martins e J. D. Azevedo (1899), "partículas expletivas" em A. A. Gomes (1913). Tais classificações, apesar de considerarem a carga funcional-comunicativa dessas partículas, ainda demonstram, porém, que o critério de classificação dessas palavras continua sendo pautado no morfológico, ou seja, aquele baseado nas características invariáveis, ou inflexivas.

Sendo assim, Franco (1991) afirma que duas circunstâncias contribuíram para que as partículas expletivas fossem progressivamente preteridas nas gramáticas portuguesas ao longo do tempo. A primeira foi a orientação lógico-semântica dos modistas, que restringiam seus estudos da filosofia da palavra a questionamentos sobre o *modus significanti*. Para os modistas, que projetam até os séculos XVII e XVIII a concepção de gramática universal,

> o que fazia de uma palavra uma parte do discurso era o seu duplo aspecto de *vox* e de *conceptus*, e as "*expletivae*", cuja função se devia procurar antes no domínio da "'performance", não se prestavam a uma análise lógica, encontrando-se, por conseguinte, em boa posição para merecerem pouca ou nenhuma atenção (FRANCO, 1991, p. 177).

A segunda razão teria suas bases nos preceitos aristotélicos de teoria gramatical, baseado na tríade caso (nome, artigo, pronome), modo (verbo) e palavras inflexivas que apresentam ausência de caso e modo (preposições, conectores, interjeições, etc.). A partir dessa classificação tricotômica, que ainda encontra-se nas bases de gramáticas normativas de língua portuguesa, as partículas expletivas acabaram tornando-se elementos da terceira classe de classificação apresentada acima, o que não possibilitou que ela tivesse independência e fosse analisada separadamente.

Sendo assim, a conjugação dos três aspectos supracitados influenciou sobremaneira a constituição de dois grupos de palavras que os portugueses normalmente distinguem, por meio de um critério morfológico: o das variáveis ou flexivas e o das invariáveis ou inflexivas.

No entanto, uma série de contra-argumentos determina que as partículas modais não podem ser classificadas sob a mesma condição dos advérbios, não só porque não modificam o verbo ou outro advérbio, mas também porque, ao contrário dos advérbios, não são substituíveis por outras unidades e entendem-se como um elemento da frase tomado em sua globalidade, não como parte de sua estrutura sintática (FRANCO, 1991).

Finalmente, as partículas modais não são susceptíveis de serem ligadas por conjunção coordenativa e, ao contrário dos advérbios, não podem, por si só, constituir respostas a frases interrogativas totais. Observa-se, portanto, que as partículas modais apresentam diferenças determinantes para não pertencer à mesma classe de palavras inflexivas, como a dos advérbios nas gramáticas formais.

É por esse motivo que nos interessam mais os estudos que reconhecem as funções comunicativas e pragmáticas das partículas modais em seus contextos de enunciação. Assim, algumas gramáticas e estudiosos funcionalistas já estabelecem às partículas modais classificações mais próximas dessa realidade, tais como Fraser (1990), Neves (1999), Castilho (2010), dentre outros, que categorizaram as partículas como "marcadores discursivos". Outros teóricos, tais como Figueiredo (2011), desenvolveram a análise dos modalizadores através de categorias e conceitos da linguística sistêmico-funcional.

Os trabalhos que pretendem investigar as funções comunicativas das partículas tomaram como ponto de partida os estudos da pragmática. Desse modo, muitos são aqueles que utilizam os atos de fala e seus componentes ilocucionários para analisar os enunciados contextualizados. Essa é a perspectiva teórica que utilizaremos para propor a análise contrastiva do uso de partículas modais em alemão e em português no ensino de línguas em contexto universitário.

4. Análise contrastiva do uso de partículas modais em alemão e em português

De acordo com Möllering (2003), os aprendizes de alemão como LE devem ser expostos à utilização das partículas modais para que sejam

incentivados à aprendizagem indutiva por meio do acesso ao contexto de enunciação em situações de fala, sobretudo pelo fato de que essas partículas apareçam com maior frequência na língua falada. Do mesmo modo, Rösler (1972) afirma que para que o tema seja introduzido em sala de aula, é preciso que este ambiente esteja propício para garantir a interação emocional dos alunos. Nesse sentido, mais uma vez atestamos a necessidade da recuperação do contexto das situações comunicativas de uso das partículas modais para incentivar um processo de aprendizagem indutivo e metalinguístico.

Segundo Schröder (2008), para explicar sobre o processo de comunicação válida para qualquer situação na qual pelo menos dois indivíduos participam, Ungeheuer introduz os termos ação interior e ação exterior, dirigindo-se às condições antropológicas do ser humano: pessoas realizam experiências interiores e exteriores. Enquanto os últimos também são acessíveis a outros, os primeiros, como, por exemplo, percepções, sentimentos, conhecimento, apenas podem ser experimentados subjetivamente. "Para o processo de comunicação, isto significa a necessidade de uma transformação de ações interiores em ações exteriores, o que automaticamente representa um procedimento elíptico" (SCHRÖDER, 2008, p. 41-42).

Infelizmente os livros didáticos de ensino de alemão como língua estrangeira (ALE) pouco ou nada contribuem para o incentivo à aprendizagem reflexiva, metalinguística e situacional. Apesar de terem demonstrado avanços nos componentes multimodais e de se autointitularem "comunicativos", a maioria dos materiais didáticos de ALE reproduz estruturas conteudistas e progressões gramaticais de muitos de seus métodos antecessores.

Para ilustrar nosso questionamento, selecionamos alguns materiais didáticos[6] utilizados no ensino superior nos cursos de graduação em língua alemã, cujo conteúdo analisado foi a abordagem das partí-

6 Os materiais que fizeram parte da amostra foram *DaF kompakt* (BRAUN, 2011), *Menschen*, *Studio d* (FUNK; KUHN; DEMME, 2009), *Klipp und Klar* (FANDRYCH; TALLOWITZ, 2000), *Alemão urgente para brasileiros* (BRAATZ; SCHUMACHER, 2001).

culas modais. Nesses livros e materiais paradidáticos não encontramos qualquer referência à sensibilização dos alunos para o componente metalinguístico, sobretudo porque são direcionados a um público bastante diferente do universitário, e muito distantes da realidade social brasileira.

Assim, consideramos importante que o ensino de ALE no contexto universitário incentive as abordagens metalinguísticas para o ensino de línguas, pois refletir sobre sua língua materna é abrir possibilidades para compreender melhor os processos linguístico-discursivos na língua estrangeira. Além disso, incentivamos também o uso de *corpora* autênticos, pois o uso de *corpora* oriundos de falas de falantes nativos tem muitas vantagens em relação à autenticidade, já que apresentam potencial de salientar padrões e maior facilidade de identificar recursos comunicativos mais realistas e expressivos em sua descrição de língua (CONNOR; UPTON, 2004, p. 252).

Em virtude da virada comunicativa e pragmática nos estudos linguísticos (HELBIG, 1988), as partículas modais têm se tornado, cada vez mais, objeto de pesquisas, sobretudo as pesquisas contrastivas têm sido incentivadas (HEGGELUND, 2001). Observa-se um aumento no número de pesquisas que se dedicam a abordagens contrastivas português-alemão nos últimos anos, como podemos citar os estudos de Franco (1987, 1991), Manoel (1997), Welker (2004), Souza (2008), Aquino & Schröder (2012), Arantes (2016 – no prelo), dentre outros.

Os aspectos pesquisados vão de análises gerais sobre problemas de tradução, funções pragmáticas, semânticas e sintáticas de partículas específicas e sua comparação com o português, a comportamento conversacional da modalidade nas duas línguas e o uso de partículas modais em aulas de alemão como LE no contexto brasileiro. Tais pesquisas apresentam interessantes discussões e resultados relevantes para as análises das funções comunicativas da língua, sobretudo com auxílio da pragmática e da teoria dos atos de fala (AUSTIN, 1962/2005; SEARLE, 1969), com as abordagens da sociolinguística interacionista e pistas de contextualização (GUMPERZ, 1982), entonação, prosódia (KRIVONOSOV, 1963/1977; HEGGELUNG, 2011).

Partindo-se desses estudos buscaremos apresentar uma abordagem que ultrapasse a noção conceitual de função ilocutiva dos atos

de fala (AUSTIN, 1962/2005; SEARLE, 1969) por defendermos que as funções comunicativas dos atos de fala não estão somente relacionadas aos posicionamentos dos parceiros de fala, mas encontram-se também muito ligadas à produção de sentido que se desenvolve em interação e, sobretudo, ao "não-dito" (DUCROT, 1968/1987).

Adotando-se essa perspectiva discursiva da produção de sentidos, conceitos, questionamentos e tendências serão ilustradas por meio de parte dos exemplos selecionados como corpus da presente pesquisa. Adicionalmente, conceitos e teorias semântico-pragmáticas e aspectos de análise conversacional também serão utilizados. No entanto, adotaremos como ponto de partida que a realização de atos ilocucionários é secundária, pois encontram-se em realidades polifônicas e dialógicas (BAKHTIN, 2011). Sendo assim, os atos de fala relacionam-se não só aos interesses do que se pretende comunicar, mas também busca realizar uma metarreferência da linguagem (DUCROT, 1987, p. 9).

Adotando-se esse ponto de vista, apresentaremos análises realizadas a partir de uma seleção de enunciados autênticos retirados do banco de dados de Mannheim do alemão falado (*Datenbank für Gesprochenes Deutsch Mannheim*). Foram investigadas as relações entre elementos explícitos de sentido e não explícitos por meio de abordagem pragmática. Simultaneamente tentaremos traduzir os enunciados para o português e discutiremos sobre os problemas e impasses encontrados na tradução e de que modo essa discussão poderia ser importante para os alunos.

O banco de dados do alemão falado oferece acesso aos corpora por meio da seleção de uma palavra-chave. Assim, escolhemos analisar neste artigo, dois enunciados que continham a partícula modal *doch*. A vantagem desse banco de dados é que os enunciados são sempre contextualizados por meio da disponibilização das seguintes informações: quem disse, para quem disse, onde e em que situação.

O primeiro exemplo a ser analisado é o de um diálogo de uma mãe com seu filho. A mãe lê um conto de fadas para o filho e faz algumas intervenções durante a leitura, interagindo com a criança.

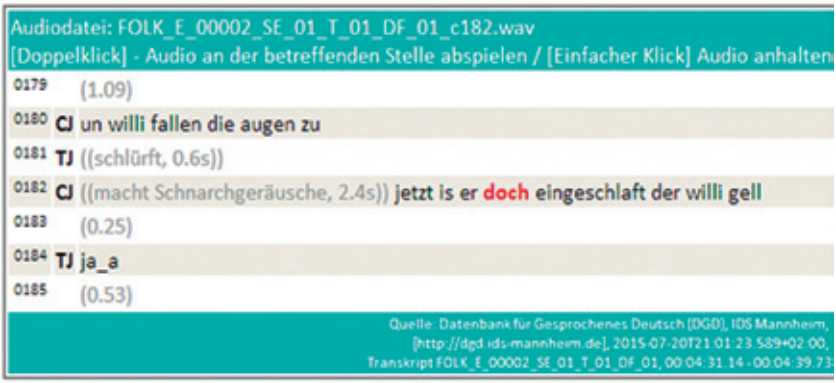


Figura 1: Diálogo entre mãe e filho

Para traduzir o enunciado "*jetzt is er doch eingeschlaft der willi gell*", precisaríamos entender o contexto de realização da partícula modal. De acordo com Helbig & Buscha (1991, p. 491-492), a partícula *doch* pode conter mais de seis significados diferentes. O que mais se encaixaria para o contexto acima descrito seria o seguinte:

> $Doch_1$ (unbetont) in Aussagesätzen drückt eine Bestätigung (= wirklich, tatsächlich) aus, die der Spracher auf den Hörer zu übertragen versucht, der dadurch die gleiche Einstellung wie der Sprecher zu dem Gesagten einnehmen soll. Es handelt sich also illokutiv um eine Aufforderung an den Hörer zur Zustimmung (HELBIG; BUSCHA, 1991, p. 491).

Explorando com os alunos as pistas de contextualização (GUMPERZ, 1982) que os enunciados do exemplo 1 nos fornecem, podemos construir o sentido do uso da partícula coletivamente, sobretudo analisando a presença dos elementos onomatopéicos (som do ronco) e das imagens evocadas (Willi fecha os olhos) presentes na enunciação da mãe, que contribuem para o entendimento de que o enunciado da mãe procura convencer o filho de que a personagem do conto de fadas teria mesmo dormido. Outro recurso discursivo que atesta que a pergunta da mãe já admite uma possível concordância do filho, é o uso do

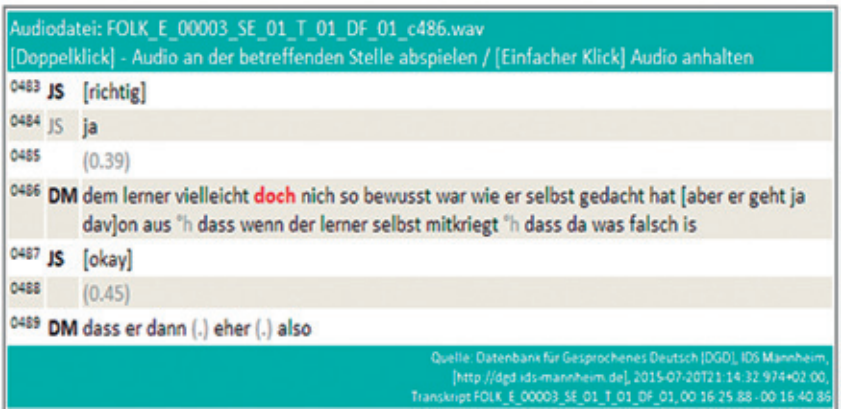
marcador discursivo "*gell*", muito utilizado no sul da Alemanha, que corresponderia aos marcadores da variante padrão "*nicht wahr*" (Não é verdade?) ou ao "*gilt es*" (não é isso?). Assim como em português, seu uso marca uma pergunta retórica, pois o falante está praticamente certo de que seu interlocutor concorda com o conteúdo de sua pergunta. Levantando-se as pistas de contextualização e estimulando os alunos a analisarem o contexto e as enunciações por meio de uma abordagem contrastiva, é possível que eles próprios formulem os significados discursivos do uso das partículas em situação de comunicação. Em seguida, sugere-se que os mesmos pensem em uma tradução possível do enunciado para o português, partindo-se assim, do conhecimento de mundo e da memória discursiva (MAINGUENEAU, 1997) que os alunos trazem consigo.

Em português, uma possível tradução para a partícula modal em destaque no enunciado anterior poderia ser "mesmo": "Agora o Willi tá dormindo mesmo, né?!" Na linguagem falada, poderia ocorrer uma topicalização diferente: "Agora tá dormindo mesmo o Willi, né?!", já que a variante escrita preza mais pela ordem SVO[7].

Vê-se, portanto, que apostar em dinâmicas de aprendizagem reflexiva e buscando trabalhar com a memória discursiva dos alunos em sua língua materna, parece ser um movimento importante para o trabalho autônomo dos alunos em sala de aula.

O segundo e último exemplo a ser analisado tem lugar em um ambiente acadêmico de discussão de grupo sobre avaliação de um curso em uma universidade.

7 Sujeito-Verbo-Objeto


Audiodatei: FOLK_E_00003_SE_01_T_01_DF_01_c486.wav
[Doppelklick] - Audio an der betreffenden Stelle abspielen / [Einfacher Klick] Audio anhalten

0483 JS [richtig]
0484 JS ja
0485 (0.39)
0486 DM dem lerner vielleicht doch nich so bewusst war wie er selbst gedacht hat [aber er geht ja dav]on aus °h dass wenn der lerner selbst mitkriegt °h dass da was falsch is
0487 JS [okay]
0488 (0.45)
0489 DM dass er dann (.) eher (.) also

Quelle: Datenbank für Gesprochenes Deutsch [DGD], IDS Mannheim, [http://dgd.ids-mannheim.de], 2015-07-20T21:14:32.974+02:00, Transkript FOLK_E_00003_SE_01_T_01_DF_01_00:16:25.88-00:16:40.88

Figura 2: Diálogo sobre avaliação de curso em uma universidade

A enunciação com o uso da partícula modal *doch* é marcada por sentido adversativo, pois produz uma relação adversativa entre a interpretação do falante sobre o comportamento do aprendiz "*es war ihm nich so bewusst*" (Para ele isso não estava tão consciente) e o que fora comunicado por ele "*wie er selbst gedacht hat*" (como ele próprio achou [que teria sido consciente]).

Para expressar tal sentido adversativo em português tentando-se traduzir o mesmo enunciado, teríamos que utilizar o advérbio de modo "assim" e marcar, acentuadamente, a pronúncia de tão= "*so*": tÃÃo. Repare que em português a entonação pode contribuir para enfatizar o sentido adversativo do enunciado: "talvez para ele isso não estava assim tÃÃo consciente como ele próprio achou que estivesse".

A classificação de " assim" na maioria das gramáticas de língua portuguesa está entre os advérbios. No entanto, observamos que a função do "assim" na frase acima não está modificando o verbo, nem outro advérbio, mas está provocando uma contestação ao estado da terceira pessoa: "estar consciente". Alguns trabalhos funcionalistas ou de vertente pragmática já avançaram mais nesses estudos e atribuem a palavras como essas papéis discursivos importantes para a estabilização da coesão textual. Sendo assim, são considerados "operadores transfrásticos", para uma tradição de análise textual, "marcadores discursivos" ou "pistas

discursivas", para uma tradição mais discursiva-funcionalista, "operadores argumentativos", para uma tradição argumentativa (AZEREDO, 1990; CAVALIERI, 1990; MARTELOTTA, 2004).

Tal problematização sobre a classificação de elementos nas gramáticas e manuais didáticos e, consequentemente, o contato com outras teorias, possibilita ao aluno conhecer os limites e restrições de cada abordagem teórica, levando-o a analisar criticamente os materiais de apoio consultados e a empoderá-lo para que reúna condições teóricas e metodológicas que o capacitem a realizar tais análises críticas sobre o material escolhido e sobre as escolhas do material que fará como profissional do ensino.

5. Considerações finais

A presente pesquisa procurou fazer uma revisão na literatura sobre partículas modais em gramáticas de língua portuguesa e demonstrou, a partir dos materiais consultados, que as partículas modais ainda não receberam tanta atenção nesses suportes e, principalmente, sua classificação ainda é alvo de muitas controvérsias entre os estudiosos que abordam uma perspectiva funcionalista-discursiva da língua e os gramáticos, que mantém uma concepção normativa e prescritiva da língua ainda baseada nos modelos das gramáticas greco-latinas do século XV. Entretanto, vimos que os estudos sobre as partículas modais alemãs avançaram muito mais do que os estudos desse fenômeno em língua portuguesa, pois nas gramáticas alemãs as partículas possuem status reconhecido, sobretudo a partir dos estudos funcionalistas e pragmáticos dos anos 1970.

Encontramos, nas gramáticas de língua portuguesa, diferentes classificações para as partículas modais, tais como: "advérbios", "interjeições", "palavras denotativas", "marcadores discursivos", "operadores discursivos", dentre outras. O que se observa, desse modo, é que a dificuldade em caracterizá-las fora de seu contexto situacional é que tem sido o principal obstáculo para se determinar as produções de sentidos multilinguísticas que as mesmas incitam, a depender da contextualiza-

ção. Os estudos funcionalistas e de orientação discursiva e pragmática é que têm se aproximado mais da definição de partícula modal identificada nas gramáticas alemãs, pois retomam a função comunicativa das mesmas.

Consideramos, portanto, ser de extrema importância a discussão feita sobre o papel, as funções e as características das partículas modais em perspectiva discursiva e contrastiva, alemão-português, e vimos atestar a relevância de incentivar tais discussões metalinguísticas no contexto de ensino/aprendizagem de língua alemã nos cursos de alemão nas universidades brasileiras.

Como pudemos atestar por meio de nossa análise contrastiva e das tentativas de traduzir os enunciados escolhidos como *corpus* desta pesquisa, nem sempre utilizamos uma partícula específica para modalizar algo. Muitas vezes a entonação é suficiente para percebermos a modalização que o sujeito comunica a seus interlocutores. Outro ponto interessante que a nosso ver deveria ser mais considerado nos estudos gramaticais em língua portuguesa, é o fato de as partículas modais desempenharem uma função anafórica, de relação entre um ato de fala e uma situação anterior, ao ato de fala em que respectivamente ocorrem, o que faz delas uma espécie de conectivos conversacionais (FRANCO, 1991).

Finalmente, observa-se a necessidade de que mais estudos nessa área sejam incentivados, para que as partículas modais possam ganhar cada vez mais espaço nas gramáticas e manuais de língua portuguesa.

Referências bibliográficas

AQUINO, M. *A função dinâmica das partículas modais alemãs doch e ja no ensino de línguas*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

ALMEIDA, N. M. de. *Gramática metódica da língua portuguesa*. 40. ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

ARANTES, P.C.C. Eine pragmatische Gebrauchsanalyse der Modalpartikeln im deutsch-portugiesischen Vergleich (no prelo).

AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. 2. ed. Cambridge: Harvard University Press, 2005.

AZEREDO, J. C. de. *Iniciação à sintaxe do português*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

BADER, J. Schriftlichkeit und Mündlichkeit in der Chat-Kommunikation. *Network*, n. 27, 2002. Disponível em <http://www.mediensprache.net/neworx/networx-27.pdf>.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BRAUN, B. et al. *DaF kompakt A1-B1. Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene*. Stuttgart: Klett, 2011.

CASTILHO, A. T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

CAVALIERE, R. *Os marginais do discurso: estudo das palavras denotativas, expressões de realce e termos afins*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 1990.

CRYSTAL, D. *Lingustics*. Harmondsworth: Penguin Books, 1971.

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

FANDRYCH, T; TALLOWITZ, U. *Klipp und Klar. Übungsgrammatik Grundstufe Deutsch*. Stuttgart: Klett Verlag, 2000.

FRANCO, A. *Partículas Modais do Português*. Porto: FLUP, 1990.

_____. *Descrição linguística das partículas modais no português e no alemão*. Coimbra: Coimbra Editora, 1991.

FRASER, B. An approach to discourse markers. *Jornal of Pragmatics*, v. 14, 1990.

GONÇALVES, M. *A interjeição em português: contributo para uma abordagem em semântica discursiva*. Coimbra: FCG/FCT, 2002.

HELBIG, G. *Lexikon deutscher Partikeln*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie, v. 2, 1990.

_____; BUSCHA, J. *Deutsche Grammatik: Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Leipzig; Berlin: Verlag Enzyklopädie, 1991.

KÖLLER,W. *Perspektivität und Sprache: zur Struktur von Objektivierungsformen in Bildern, im Denken und in der Sprache*. Berlin: De Gruyter, 2004.

LAGE, J. G. *Novissima Grammatica Portugueza*. Livraria Portugueza e Extrangeira do editor Manoel de Almeida Cabral, 1887.

MANOEL, C. *As partículas modais alemãs: uma exemplificação com doch*. Dissertação de mestrado – FFLCH/USP, São Paulo, 1997.

NEVES, M. H. M. *Gramática do português falado*, v. VII. São Paulo/ Campinas: Humanitas, Editora da Unicamp, 1999.

MELO, Gladstone Chaves de. *Gramática fundamental da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1970.

MÖLLERING, M. Teaching German modal particles: a corpus-based approach. Language, *Learning & Technology*, v. 5, 2003.

OITICICA, J. *Manual de análise (léxica e sintática)*. Rio de Janeiro, 1942.

OLIVEIRA, J. B. de. *Nova Grammatica Portugueza*. Livraria de J. Augusto Orcel. Coimbra, 1883.

SAID ALI, M. *Meios de expressão e alterações semânticas*. 3. ed. rev. Rio de Janeiro: FGV, 1971.

SEARLE, J. *Speech acts*. Cambridge: CUP, 1969.

SCHÜTTE, W. Sprachentwicklung und Kommunikationsformen in den interaktiven Diensten des Internet. In: HOFFMANN, H. (org.). *Deutsch global-neue Medien – Herausforderungen für die deutsche Sprache?* Köln: DuMont, 2000, p. 77-95.

UPHOFF, Dörthe. Prática como componente curricular nas disciplinas de língua da habilitação em Letras/Alemão: alguma novidade? In: GALLE, H. P. E; PEREIRA, V. S. *Anais do 1º Congresso da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos (ABEG)*. São Paulo: Universidade de São Paulo (USP), 2016, p. 294–301. Disponível em: <http://germanistik-brasil.org.br/?page_id=806> (Acesso em: 03.07.2016).

WEINGARTEN, R. (org.). *Sprachwandel durch Computer*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1997.

WEYDT, H.; HARDEN, Th.; HENTSCHEL, E.; RÖSLER, D. *Kleine deutsche Partikellehre*. Stuttgart: Ernst Klett, 1972.

_____. *Abtönungspartikeln: Die deutschen Modalwörter und ihre französischen Entsprechungen*. Bad Homburg: Gehlen, 1969.

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 L2[1] 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 interlínguas[2] do aprendiz, além de diversos outros fatores internos e externos (cf. HUFEISEN, 2003, p. 1; HUFEISEN & NEUNER, 2003, p. 9; MARX & HUFEISEN, 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. HUFEISEN & 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:
• Formas do futuro (cf. *ich werde gehen – I will go*)	• O futuro do presente é mais comum em inglês do que em alemão (cf. *I'll do it tomorrow – ich mache es morgen*)
• Presente (cf. *ich gehe – I go*)	• O uso do passado composto do alemão [*Perfekt*] não corresponde ao do *present perfect* do inglês
• Forma do passado composto (cf. *er hat getan – he has done*)	• O mesmo acontece com o *Präteritum* (cf. *I went = ich ging/ich bin gegangen*)
• Passado simples (cf. *er wollte – he wanted*)	• Passiva (cf. *it is done = es wird/ist gemacht*)
• Em alguns verbos irregulares do inglês e do alemão, a vogal do radical muda de forma semelhante (cf. *sing/sang/sung – singen/sang/gesungen*)	• Forma progressiva do inglês (cf. *he is running – er rennt [gerade]*)

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, consequentemente, 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, conterá 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 L1[4].

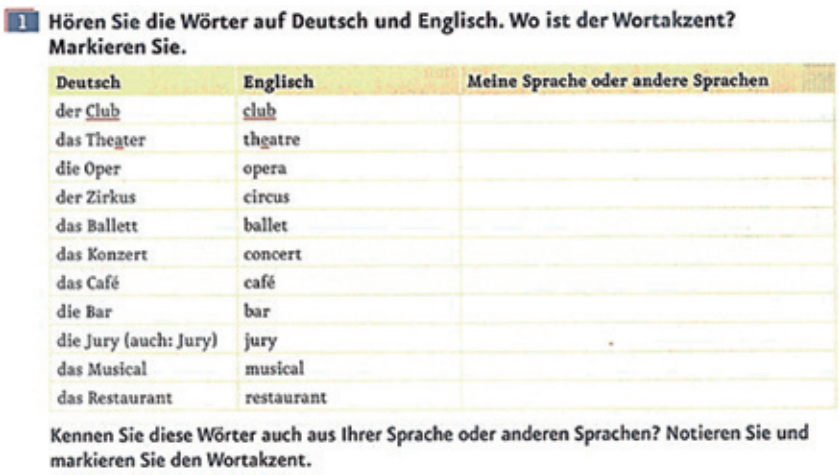
O livro de exercícios [*Arbeitsbuch*], complementar ao livro em que são apresentados o conteúdo novo e os exemplos correspondentes [*Lehrbuch*], traz com frequência exercícios voltados para a comparação entre alemão, inglês e outra língua à escolha do aprendiz, podendo ser inclusive sua L1.

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 Club	club	
das Theater	theatre	
die Oper	opera	
der Zirkus	circus	
das Ballett	ballet	
das Konzert	concert	
das Café	café	
die Bar	bar	
die Jury (auch: Jury)	jury	
das Musical	musical	
das Restaurant	restaurant	

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.

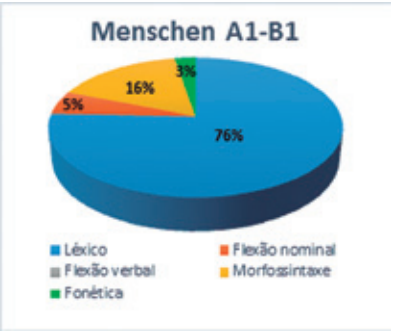


Gráfico 1: Distribuição dos exercícios contrastivos em *Menschen*

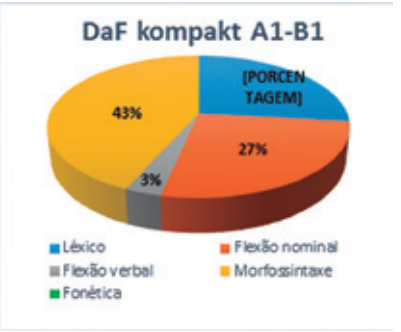


Gráfico 2: Distribuição dos exercícios contrastivos em *DaF kompakt*

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 contêm 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.

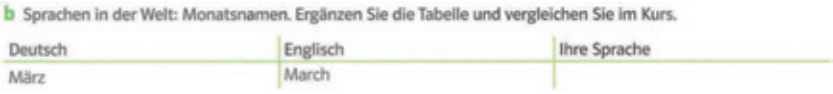
Foto	Deutsch		Englisch		Meine Sprache oder andere Sprachen
4	Winter	Dezember, J _ _ _ _ _, F _ _ _ _ _ _ _ _	winter	December, January, February	
	F _ _ _ _ _ _ _ _	M _ _ _ _ _ _ _ _, _ _ _	spring	March, April, May	
	_ _ _ _ _ _	_ _ _ _, _ _ _ _, _ _ _ _ _ _	summer	June, July, August	
	_ _ _ _ _ _	_ _ _ _ _ _ _ _ _, _ _ _ _ _ _ _, _ _ _ _ _ _ _ _	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*.

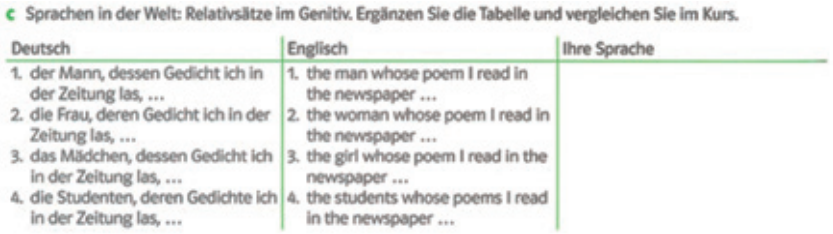


b Sprachen in der Welt: Monatsnamen. Ergänzen Sie die Tabelle und vergleichen Sie im Kurs.

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 l*ínguas; 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. *Calidoscópio*, 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. Berlim/Nova Iorque: de Gruyter Mouton, 2010, p. 826-831.

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

NEUNER, G. Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Überlegungen zur Didaktik und Methodik und zur Lehrmaterialentwicklung für die „Drittsprache 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).

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

Dörthe Uphoff
Deise Tott Debia

1. Introdução

Muito tem se discutido sobre o papel e alcance do ensino de língua estrangeira no âmbito de um curso de Letras. Aron e Heise (1994, p. 13) afirmam, por exemplo, com base em um levantamento realizado nos anos 90, que a grande maioria dos estudantes escolhe o curso de Letras-Alemão da USP para aprender o idioma. Essa motivação levaria a uma falta de interesse por outras disciplinas do curso de Letras, como principalmente as disciplinas de literatura. Também Nomura (1991, p. 15) observa que, diante da falta de um leque mais amplo de línguas estrangeiras na educação básica, os cursos de Letras são obrigados a começar pelo "b-a-bá" no ensino do idioma, fazendo com que "sofram uma espécie de discriminação, que se traduz em expressões

como 'cursinhos de línguas', carregadas de conotações depreciativas" (NOMURA, ibid.).[1]

Talvez em resposta a esse estigma, o atual Projeto Pedagógico do Curso de Letras da Universidade de São Paulo, aprovado em 2013, ressalta que "um Curso de Letras é diferente de um curso de línguas estrangeiras", já que "tem por objetivo prioritário o nível da reflexão, descrição e explicação dos fatos da linguagem, ou seja, o nível *meta*linguístico" (FFLCH, 2013, s/p; grifo nosso). Por esse motivo, explica o documento, também as disciplinas iniciais de língua estrangeira devem fomentar a reflexão sobre a língua, além de desenvolver as habilidades de produção e compreensão do aluno no idioma.

Na USP, a orientação para um trabalho crítico e reflexivo com a língua é reforçada pela estrutura curricular do curso, que prevê, no primeiro ano, um "ciclo básico" de disciplinas filológicas, antes da escolha da língua estrangeira que comporá a habilitação do aluno a partir do segundo ano.

Para uma língua como o alemão, que ainda hoje é pouco presente na educação básica e não possui semelhanças estruturais com o português como o espanhol ou o francês, essa diretriz curricular acarreta desafios enormes, uma vez que os alunos continuam a chegar à faculdade sem conhecimentos prévios da língua, devendo alcançar em pouco tempo (cinco semestres no caso da USP) uma proficiência que os habilite a estudar criticamente textos literários e outras amostras da língua-alvo.

No presente artigo, nosso objetivo é refletir sobre a função das disciplinas de língua alemã em um curso de Letras nessas condições. Pretendemos apresentar alguns resultados de uma análise de necessidades (*needs analysis*, cf. RICHARDS, 2001, p. 51-71), realizada com os alunos e professores do curso de Letras da USP em 2013 e 2014, no intuito de identificar os principais problemas na passagem das disciplinas de língua para as de literatura, que constitui um dos pontos nevrálgicos do currículo. Além disso, discutiremos algumas medidas adotadas

1 Cf. também Uphoff e Perez (2015) e Uphoff, Lobato e Safra (2014) para uma visão panorâmica da evolução do curso de Letras-Alemão na USP.

atualmente para potencializar o ensino de alemão na graduação de Letras, nos moldes que o Projeto Pedagógico exige. Nosso trabalho será estruturado da seguinte forma: Na próxima seção, faremos uma descrição mais detalhada da habilitação em alemão no curso de Letras da USP, a fim de melhor contextualizar a análise de necessidades que será apresentada e comentada na seção subsequente. Em seguida, trataremos de duas medidas que foram introduzidas em nossa prática de ensino nas disciplinas de língua como resultado da pesquisa: 1) uma iniciação ao trabalho com textos literários e acadêmicos e 2) a análise de monografias autênticas, redigidas por alunos no âmbito de uma disciplina de literatura do curso. Algumas reflexões sobre a eficácia e o alcance das medidas adotadas encerrarão o artigo.

2. Aspectos curriculares da habilitação em Letras-Alemão da USP

O currículo da habilitação em Letras-Alemão da USP é estruturado em duas fases. Após o ciclo básico, que ainda não contempla disciplinas específicas de língua estrangeira, o curso prevê cinco disciplinas de alemão com um total de 420 h/a, nas quais os alunos devem chegar ao nível B1 de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. As atividades em sala de aula são desenvolvidas com base em um livro didático (à época da realização da análise de necessidade o *Schritte international* e atualmente o *DaF kompakt*), mas trabalha-se também com diversos gêneros fora da esfera didática, no intuito de familiarizar os alunos com uma ampla gama de textos, conforme orienta a descrição do perfil do profissional de Letras no texto de apresentação da habilitação em Língua Alemã da USP:

> O bacharel com enfoque em língua alemã deve ser capaz de *lidar com textos – no sentido mais amplo do termo* – de forma a poder atuar concretamente em *atividades profissionais que têm o texto como objeto central*, como: ensino de língua e literatura nos diversos níveis, tradução, crítica literária, assessoria linguística, atividades de pesquisa, etc. (DLM, s/d; grifos nossos).

As cinco disciplinas de língua alemã visam preparar os alunos para a reflexão metalinguística nas disciplinas específicas de tradução, literatura e linguística que passam a ser oferecidas a partir do sétimo semestre do curso, integrando a segunda fase da habilitação em Letras-Alemão:

> O objetivo das disciplinas de língua alemã é, inicialmente, capacitar o aluno nas quatro habilidades linguísticas (recepção e produção oral e escrita) como pressupostos básicos para a reflexão sobre a língua estrangeira e o desenvolvimento de sua competência discursivo-textual em contextos culturais diversos. Essa competência permitirá ao aluno transitar pelas três vertentes de atuação representadas por linguística, literatura e tradução (FFLCH, 2013, s/p).

A alocação das disciplinas de literatura no final do curso é explicada da seguinte maneira no texto de apresentação da habilitação:

> A literatura alemã no contexto da Área de Alemão [...] tem como característica o elo com o ensino-aprendizagem de alemão como língua estrangeira, já que os alunos ingressam no curso sem conhecimentos prévios do idioma alemão. Este fato justifica que as disciplinas de literatura sejam alocadas nos últimos semestres do curso, uma vez que uma maior proficiência facilita o trabalho com os textos literários no idioma original (DLM, s/d).

As primeiras disciplinas de literatura, após o término das disciplinas de língua, são *Literatura Alemã: Narrativa Breve* e *Literatura Alemã: Lírica*. Ambas as disciplinas são dadas predominantemente em língua alemã e a avaliação dos alunos também costuma ser realizada mediante monografia redigida no idioma-alvo. Como mostrou a análise de necessidades, a passagem das disciplinas de língua para as de literatura é frequentemente vivenciada pelos alunos como uma fase difícil, em função da lacuna que se abre entre as estruturas linguísticas mais elementares que são trabalhadas até então e a complexidade dos textos literários com os quais os alunos passam a conviver a partir desse momento:

> • "Quando chegamos nas disciplinas de literatura, tomamos um choque de realidade!" (G2, 5)[2]
>
> • "Quando estamos em Língua V, os professores dizem que há estruturas muito complexas e que não devemos nos preocupar com elas. No entanto, quando chegamos na aula de literatura, parece pressuposto que devemos conhecer absolutamente tudo em alemão." (G2, 6)
>
> • "O maior problema das disciplinas de literatura não é o conteúdo delas, mas a distância que existe entre a linguagem dos textos que são estudados e os que eram estudados até Língua V." (G2, 8)

Os depoimentos dos alunos evidenciam que o momento de transição entre a primeira e a segunda fase do currículo é realmente complicado, mesmo com as medidas já adotadas para amenizar a passagem, como a alocação das disciplinas de literatura no final do curso e a integração de atividades com textos autênticos[3] nas disciplinas de língua. Um olhar para o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001) ajuda a entender esse momento delicado no currículo. Assim, no documento, a leitura de textos literários é atribuída a níveis de proficiência superiores, iniciando em B2:

> • B2: "Sou capaz de compreender textos literários contemporâneos em prosa." (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 53)
>
> • C1: "Sou capaz de compreender textos longos e complexos, literários e não literários, e distinguir estilos." (*ibid.*)
>
> • C2: "Sou capaz de ler com facilidade praticamente todas as formas de textos escrito, incluindo textos mais abstractos, linguística ou estruturalmente complexos, tais como manuais, artigos especializados e obras literárias". (*ibid.*)

---

2 Código de identificação dos participantes da pesquisa (leia-se: grupo 2, informante 5; para maiores detalhes sobre a divisão dos informantes em dois grupos cf. a seção 3.1.).

3 Entende-se por texto autêntico um texto não redigido especificamente para o ensino de línguas ou adaptado ou simplificado para tal finalidade.

Para a escrita, o Quadro faz menção a textos literários apenas no nível C2:

> • C2: "Sou capaz de fazer resumos e recensões de obras literárias e de âmbito profissional." (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 55)

Consequentemente, se um aluno de Letras-Alemão da USP, ao final das disciplinas de língua, se encontra no nível de proficiência B1, de acordo com o Quadro Europeu Comum ainda não estaria apto a lidar de forma satisfatória com textos literários, mesmo contemporâneos. Diante dessa situação, vale questionar (como acontece, de fato) se o trabalho com textos literários no original alemão não se apresentaria como ambicioso demais e se não seria mais oportuno ler e comentar as obras na sua tradução para o português. Contra essa posição, no entanto, é possível levantar diversos argumentos.

Em primeiro lugar, como observa Heidermann (2011, p. 78), há de se levar em consideração que o Quadro em nenhum momento aprofunda o trabalho com literatura, mencionando, além disso, apenas uma única vez o contexto específico do ensino superior (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 89). Ademais, como adverte Rösler (2010, p. 3), o ensino integrado de língua e conteúdo (uma modalidade de ensino que também é almejada nas disciplinas de literatura alemã na USP) ainda é pouco pesquisado no âmbito universitário. A falta de dados mais seguros, de acordo com o autor, leva a uma discussão polarizada, em que duas posições supostamente excludentes sobre o uso ou não da língua estrangeira em disciplinas universitárias de conteúdo específico (em oposição às disciplinas de língua) se opõem:

> De acordo com a primeira posição, os conteúdos de um curso universitário de língua estrangeira deveriam ser mediados no mais alto nível intelectual na primeira língua, [ao passo que], de acordo com a segunda, a habilitação em língua estrangeira envolve sempre também a aquisição dessa língua, motivo pelo qual todas as disciplinas de uma habilitação em língua estrangeira

> devem ser dadas no idioma-alvo (RÖSLER, 2010, p. 3; tradução nossa).

A habilitação em Língua Alemã, do curso de Letras da USP, historicamente favorece a segunda posição, como mostram os documentos oficiais citados anteriormente. Não obstante, os depoimentos dos alunos deixam claro que o estudo de obras literárias em alemão com um nível B1 de proficiência não é tarefa fácil. Para entender melhor os desafios enfrentados pelos graduandos e apontar medidas para o ensino do alemão capazes de pelo menos amenizar as dificuldades encontradas, foi realizada a análise de necessidades que apresentaremos a seguir.

3. Análise de necessidades

3.1 Descrição da pesquisa

A análise em questão faz parte da pesquisa de iniciação científica que a então aluna de graduação Deise Tott Debia desenvolveu em 2013 e 2014 no curso de Letras-Alemão da USP, sob orientação da Profa. Dörthe Uphoff. A pesquisa foi intitulada *A passagem para as disciplinas de literatura no curso de Letras/Alemão da USP: análise de necessidades e produção de material didático* (cf. DEBIA, 2014a, 2014b) e recebeu financiamento pelo CNPq por meio de uma bolsa de iniciação científica. Foram objetivos da pesquisa realizar uma análise de necessidades dos alunos de Letras-Alemão da USP diante da transição entre as disciplinas de língua e de literatura e, a partir dos dados coletados, produzir um material didático que auxiliasse os mesmos nessa passagem.

De acordo com Richards (2001, p. 51), o instrumento da análise de necessidade surgiu no âmbito do ensino de inglês para fins específicos, sendo aplicado também em outras áreas do ensino de línguas a partir dos anos de 1980. Entre as finalidades da análise de necessidades que o autor cita, destaca-se, para o presente contexto de pesquisa, "identificar a lacuna entre o que os alunos são capazes de fazer e o que precisam fazer", além de "coletar informações sobre um problema específico que os alunos estão enfrentando" (RICHARDS, 2001, p. 52; tradução nossa).

Vale ressaltar que o que se identifica como necessidade dos alunos não possui necessariamente uma realidade objetiva, mas depende de um julgamento de valor, refletindo, por isso, os interesses e expectativas de quem emite tal julgamento. Dessa forma, para se chegar a uma conclusão válida e confiável na análise, é importante levantar informações através de diversos métodos e fontes de investigação, realizando uma triangulação dos dados obtidos a fim de descrever as necessidades de modo mais preciso possível (RICHARDS, 2001, p. 59; cf. também AGUADO, 2015).

No caso da nossa análise de necessidades, que teve como foco na passagem para as disciplinas de literatura, foram adotados os seguintes procedimentos de coleta de dados (cf. também DEBIA, 2014a):

> (1) Análise de documentos oficiais, tais como o Projeto Pedagógico do Curso de Letras da USP (FFLCH, 2013), ementas de disciplinas da habilitação em Letras-Alemão, entre outros;
>
> (2) Observação de quatro aulas da disciplina "Literatura Alemã: Lírica";
>
> (3) Pré-entrevistas com uma professora de literatura, além de dois grupos de alunos: 1) uma turma da disciplina de "Língua IV" que, portanto, ainda não tinha cursado nenhuma disciplina de literatura e 2) seis alunos de graduação em Letras-Alemão que já passaram pela transição entre as disciplinas de língua e literatura;
>
> (4) Aplicação de questionários *online* com dois professores de literatura e dois grupos de alunos com 18 informantes cada: 1) alunos da disciplina de "Língua Alemã IV" (chamado de Grupo 1) e 2) alunos que já cursaram pelo menos uma disciplina de literatura (intitulado Grupo 2).

Todos os passos da coleta de dados foram executados no segundo semestre de 2013, sendo que os procedimentos (2) e (3) tiveram como principal objetivo auxiliar na confecção dos questionários, no sentido de levantar um perfil preliminar dos alunos da graduação e de suas dificuldades ao cursar a primeira disciplina de literatura, com vistas a

formular perguntas mais apropriadas para cada grupo de informantes. É mister mencionar também que se tomou o cuidado de realizar as fases (3) e (4) com alunos de turnos diferentes, para coletar um número maior de depoimentos sem duplicar os dados.

No questionário endereçado aos alunos que ainda não cursaram a primeira disciplina de literatura, indagou-se principalmente sobre o histórico de seu aprendizado do alemão, bem como sobre o contato prévio com textos literários no curso de Letras, dentro ou fora das disciplinas de língua alemã.

No questionário voltado para os alunos que já vivenciaram a passagem para as disciplinas de literatura, perguntou-se, além disso, a respeito de sua experiência com essa transição no currículo, em termos de preparo linguístico e teórico.

O questionário para os professores, por fim, visou levantar informações sobre os principais desafios da passagem na perspectiva dos docentes que acolhem os alunos egressos da primeira fase do currículo.

A seguir, apresentaremos resumidamente os principais resultados da análise de necessidades, com especial atenção para os aspectos que foram significativos para uma revisão das práticas de ensino nas disciplinas de língua alemã.[4]

3.2. Resultados

Para o foco do presente artigo, selecionamos os resultados referentes a quatro aspectos da análise de necessidades realizada: 1) nível de proficiência no idioma alemão estimado pelos alunos; 2) dificuldades relatadas por alunos e professores nas disciplinas de literatura alemã; 3) experiências prévias dos alunos com textos literários, dentro ou fora das disciplinas de língua alemã; 4) opinião dos alunos sobre incluir mais textos literários nas disciplinas de língua.

4 Para outros detalhes sobre a análise de necessidades, confira Debia (2014a, 2014b).

No que diz respeito ao nível de proficiência em alemão, a análise de necessidades confirmou a meta estipulada pelas cinco disciplinas de língua alemã. Dos 18 informantes que cursaram a disciplina *Língua Alemã IV* na época da pesquisa (Grupo 1), sete afirmaram encontrar-se no nível B1 e cinco no nível A2, contra três no nível B2 e um respondente cada para os níveis A1 e C1. Desses alunos, a maioria considerou suas habilidades de compreensão oral e escrita em geral como razoáveis, mas insuficientes no que tange à leitura e escrita de textos acadêmicos. Além disso, vale ressaltar que apenas dois dos 18 informantes desse grupo já tiveram uma experiência de estudo em um país de língua alemã.

Os resultados são semelhantes ao Grupo 2, que já tinha iniciado a segunda fase da habilitação em Língua Alemã na época da pesquisa, com a ressalva de que esse grupo, majoritariamente, estimou possuir nível A2 na primeira disciplina de literatura[5], ou seja, a avaliação da proficiência na retrospectiva foi um pouco mais crítica do que a dos alunos que estavam cursando ainda a disciplina de *Língua Alemã IV*. Além disso, a maioria do segundo grupo afirmou que as disciplinas de literatura ajudaram a aumentar seus conhecimentos gerais da língua alemã, de modo que as estimativas do nível atual de proficiência no idioma também foram mais favoráveis: seis avaliaram possuir nível B1, contra quatro alunos cada para os níveis A2, B2 e C1.

A soma desses resultados está em consonância com o que se coloca como meta, no curso de Letras-Alemão na USP, para as cinco disciplinas de língua: o alcance do nível B1 de proficiência no idioma alemão (com sua devida variação de acordo com a heterogeneidade dos alunos), no que diz respeito à compreensão geral de um enunciado ou texto quando produzido em linguagem clara e versando sobre assuntos do cotidiano (cf. CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 49). Ademais, confirma-se também a expectativa de que as disciplinas de literatura mantivessem um elo com o ensino-aprendizagem da língua, proporcio-

5 Em números absolutos, nove de 18 alunos desse grupo declararam ter nível A2 na época da primeira disciplina de literatura, contra três que avaliaram ter nível B1, quatro com nível B2 e um com nível C1.

nando oportunidades para que os alunos continuassem a melhorar seus conhecimentos do idioma.

Contudo, a análise de necessidades revelou também que o nível B1 não é suficiente para assegurar um bom aproveitamento das disciplinas de literatura. Assim, muitos dos informantes que já cursaram pelo menos a primeira desse conjunto de disciplinas, relataram ter dificuldade especialmente nos seguintes aspectos: compreensão de textos teóricos sobre a literatura alemã, redação do trabalho final e participação oral em sala de aula. Esses dados são corroborados pela opinião dos dois docentes que colaboraram com a pesquisa, uma vez que ambos relataram dificuldades linguísticas dos alunos no que diz respeito ao léxico, bem como aos fenômenos gramaticais e estilísticos típicos da linguagem literária, além da redação acadêmica.

É interessante observar, no entanto, que os docentes mencionaram também outras dificuldades, não diretamente ligadas às competências linguísticas, como, por exemplo, a falta de conhecimentos histórico-culturais sobre os países de língua alemã e problemas na compreensão de estruturas narrativas mais complexas e não lineares. Esses dados apontam para o que se pode enquadrar como um letramento literário ainda restrito por parte dos alunos, quando passam a cursar as disciplinas de literatura. Em consonância com isso, muitos alunos que participaram da pesquisa admitiram ter pouco conhecimento da literatura alemã, afirmando, além disso, que não frequentaram (ou não pretendiam frequentar, no caso dos alunos do Grupo 1) as duas disciplinas optativas de introdução à literatura alemã que o curso de Letras-Alemão na USP oferece e que devem ser cursadas antes das disciplinas obrigatórias de literatura, no intuito de familiarizar os alunos com essa modalidade de texto.

No que diz respeito à experiência prévia com textos literários no âmbito específico das disciplinas de língua alemã, cerca da metade de ambos os grupos de alunos relatou que teve contato com esse tipo de texto. Prevaleceu, no entanto, para todos os informantes, nas disciplinas de língua, o trabalho com textos não-ficcionais e da esfera do cotidiano, característicos dos atuais livros didáticos para o nível básico, como notícias de jornal, anúncios, e-mails e textos informativos. Ademais, apenas

cinco em 18 alunos do Grupo 2 relataram ter tido contato com textos acadêmicos nas disciplinas iniciais de língua alemã.[6]

Uma divergência interessante pôde ser levantada com relação à opinião dos alunos a respeito da proposta de trabalhar mais textos literários nas disciplinas de língua. Enquanto a maioria dos alunos do Grupo 1, que ainda não cursou nenhuma disciplina de literatura, se posicionou claramente a favor dessa sugestão, manifestando, além disso, bastante entusiasmo a seu respeito, a reação dos alunos do Grupo 2, que já tiveram a experiência de pelo menos uma disciplina de literatura alemã, foi bem mais contida e diferenciada, como mostram os seguintes depoimentos que reproduzimos a título de exemplo:

> • "Eu achei útil e estimulante ter contato, já nas disciplinas de Língua Alemã, com a literatura, principalmente a partir de Língua IV." (G2,4)
>
> • "Não acredito que obter espaço na aula de língua para estudar literatura seja uma medida cabível, pois dessa forma o curso ficaria com um enfoque extremamente literário em detrimento de outras áreas da língua. No entanto, creio que uma disciplina específica que treine os alunos para poder escrever um trabalho em alemão seria uma boa opção." (G2,6)
>
> • "Seria melhor se fosse dedicado ao aprendizado de estratégias para leitura e produção de textos acadêmicos." (G2,8)
>
> • "Já temos poucas aulas para estudar as estruturas básicas da língua. O que poderia acontecer é o material didático ser um pouco mais voltado para a literatura e não para anúncios de jornais ou e-mails." (G2,14)

Em suma, a análise de necessidades empreendida evidenciou uma série de expectativas e demandas por parte dos alunos e docentes na transição entre as disciplinas de língua e literatura no curso de

6 Essa pergunta infelizmente não fez parte do questionário endereçado ao Grupo 1 (alunos que ainda não cursaram as disciplinas de literatura).

Letras-Alemão da USP. Nem todas as necessidades parecem ter relação direta com o nível de proficiência no idioma. Assim, foi identificada também uma falta de experiência com textos literários em geral, além de conhecimentos ainda insuficientes relacionados ao contexto histórico-cultural das obras alemãs. Ademais, constatou-se a necessidade de se orientar os alunos melhor sobre o currículo da habilitação e as possibilidades de preparar-se antecipadamente para as disciplinas de literatura por meio de determinadas disciplinas optativas, como as de *Introdução à Literatura Alemã I e II*, além da disciplina *Leitura e Produção de Textos Acadêmicos em Alemão*, que existe no currículo da habilitação em alemão, mas nem sempre pode ser oferecida, por falta de docentes.

No que diz respeito às competências linguísticas propriamente ditas dos alunos, é possível afirmar que realmente existe uma lacuna entre o nível de proficiência que se costuma alcançar por meio das cinco disciplinas de língua (B1) e as exigências de uma disciplina de literatura dada em alemão, com base em textos originais. Acreditamos que essa lacuna não é fácil de diminuir, considerando o foco voltado para o cotidiano da maioria dos livros didáticos disponíveis no mercado. Mas também a falta de hábito para o estudo autônomo (apenas dez dos 18 informantes do Grupo 2 relataram ter preparado o texto literário antes da aula!), além da distância geográfica para os países de língua alemã devem contribuir para as dificuldades em alcançar um desempenho maior nas disciplinas de literatura. Em face disso, julgamos como imprescindível a elaboração de um planejamento de ensino que seja verdadeiramente direcionado para as necessidades específicas dos alunos de Letras-Alemão. Esse planejamento, a nosso ver, precisa partir de uma compreensão clara do papel que o ensino de língua desempenha no conjunto do currículo da habilitação, além de definir como prioridade os objetivos de ensino que a demanda das disciplinas posteriores de literatura, linguística e tradução e o caráter reflexivo e metalinguístico de um curso de Letras determinam. Dadas as restrições em termos de horas/aula disponíveis para cada segmento do currículo, isso certamente significa abdicar de alguns conteúdos para o ensino geral da língua, como determinadas situações comunicativas da esfera do dia-a-dia, bem como realizar um constante trabalho de conscientização dos alunos sobre o alcance e as limitações das aulas de língua, com vistas a fomentar o estudo autônomo. Em ou-

tras palavras, a estratégia que se propõe neste artigo para amenizar as dificuldades dos alunos na passagem para as disciplinas de literatura vai mais no sentido de *apontar a lacuna* do que propriamente tentar *fechá-la*, apostando no entendimento dos alunos a respeito das particularidades do ensino de língua estrangeira no âmbito de um curso de Letras, em oposição a um curso de idiomas com foco comunicativo.

A seguir, iremos apresentar e comentar brevemente duas medidas que foram inseridas na nossa prática de ensino nas disciplinas de língua alemã como consequência da análise de necessidades empreendida.

4. Consequências para as disciplinas de língua

4.1 Maior inserção de textos literários em sala de aula

Já vimos nos depoimentos do Grupo 2 reproduzidos há pouco que essa medida não é unanimidade entre os alunos. Assim, o informante identificado como (G2, 6) alega que a integração de mais textos literários levaria a uma sobrevalorização da literatura, em detrimento de outras áreas de concentração da germanística. Para avaliar melhor esse argumento, vale ressaltar que historicamente os estudos literários têm de fato ocupado um lugar de destaque nos cursos de Letras. A Profa. Masa Nomura da USP, por exemplo, defende, em uma publicação de 1991, que não se pode "mais ignorar que existem outros textos, além dos literários, que devem ser tratados num curso de Letras" (NOMURA, 1991, p. 15). A diminuição da presença de textos literários, nas disciplinas de língua, ao longo do tempo, precisa ser entendida então como um movimento de emancipação frente a uma concepção tradicional da germanística, pautada nos estudos literários. O ensino de língua, nessa visão, não pode mais ser entendido como mero instrumento de acesso às belas artes. Ao contrário, como afirma Nomura (1991, p. 15), "todas as tipologias de textos, antigos ou novos, para fins estéticos ou pragmáticos [...] constituem o acervo dos povos", devendo, por isso, ser estudados em um curso de Letras.

Vinte e cinco anos após o apelo de Nomura, no entanto, estamos vivendo em outra época. A área de alemão como língua estrangeira

(*Deutsch als Fremdsprache*) passou a ser mais valorizada, também no campo da germanística, e, como avaliam Dobstadt e Riedner (2014), a primazia atual por competências e necessidades práticas relegou o aspecto estético da linguagem a uma posição subordinada no ensino de idiomas. Nessa conjuntura, consideramos adequado aumentar novamente o espaço da literatura no ensino do alemão, ainda mais no contexto investigado, onde cerca da metade dos alunos que participaram da pesquisa alegou nunca ter tido contato com textos literários nas disciplinas de língua.

O princípio que orienta a inserção de textos literários na nossa prática de ensino apoia-se no Projeto Pedagógico do Curso de Letras da USP (FFLCH, 2013, s/p), que advoga o fomento da "sensibilidade do aluno para o fato linguístico e literário". Entendemos que essa sensibilidade envolve tanto as características estruturais e o contexto cultural das obras como também a atenção para a sonoridade do idioma alemão.

Assim, iniciamos o contato com poemas já nas primeiras aulas na disciplina de *Língua Alemã I*, por meio da recitação de versos como a primeira estrofe do poema *Erlkönig*[7] de Goethe. Recitamos a estrofe linha por linha, pedindo aos alunos que repitam a cadeia sonora que ouviram, com o propósito de aguçar o ouvido para a sonoridade da língua alemã. Em um segundo passo, incentivamos os alunos a tentar identificar algumas palavras do verso que ouviram e reproduziram. Já após poucas aulas de alemão, e com a ajuda da semelhança que a língua apresenta com o inglês, é possível para os alunos identificar palavras como "wer", "Nacht", "Wind", "Vater", "warm", entre outras. Com base nelas, tenta-se reproduzir a atmosfera da primeira estrofe e os versos são finalmente colocados na lousa e traduzidos. Como lição de casa, pede-se aos alunos para pesquisar o final do poema ("*In seinen Armen das Kind war tot.*"), o que geralmente é feito com bastante entusiasmo. O resultado da pesquisa é brevemente discutido na aula seguinte, acompanhado de novos ciclos de recitação dos versos, sempre com base no insumo sonoro, sem a apresentação da estrofe por escrito. Por fim, pede-se aos alunos

7 „Wer reitet so spät durch Nacht und Wind? – Es ist der Vater mit seinem Kind; – Er hat den Knaben wohl in dem Arm, – Er fasst ihn sicher, er hält ihn warm."

memorizarem o início do poema. A atividade não toma muito tempo e pode ser repetida com outros versos (como, por exemplo, a primeira estrofe de *An die Freude* de Schiller, a qual, no final, também pode ser cantada, evocando, geralmente, um agradável momento de alegria quando a melodia é reconhecida pelos alunos). O trabalho com a sonoridade e a recitação dos versos incentiva os alunos a treinar a pronúncia a partir do ouvido, sem o apoio da escrita, a qual tende a produzir interferências com outras línguas (português e inglês, na maioria das vezes), na hora de articular os sons.

A recitação de poemas pode ser adaptada para turmas mais avançadas. Assim, na disciplina de *Língua Alemã IV*, pedimos para os alunos produzirem um áudio contendo a recitação de um poema, acompanhado de um comentário pessoal a respeito do mesmo. O contato com a gravação da própria voz articulando a língua estrangeira costuma ser benéfico, uma vez que faz o aluno refletir sobre seu jeito de falar no outro idioma.

A partir da disciplina de *Língua Alemã II*, costumamos introduzir também a leitura de alguns textos da literatura infantil. Fizemos uma experiência bem-sucedida com a obra *Conni*, da autoria de Liane Schneider[8], uma coleção de numerosos livrinhos que retratam cenas na vida de uma pequena menina alemã, quando aprende a andar de bicicleta, muda de cidade, etc. Os textos são curtos e apresentam, de forma um tanto idealizada, situações típicas do cotidiano de uma criança na Alemanha, contendo uma variedade de informações culturais sobre costumes e hábitos presentes no mundo infantil. A partir da leitura de um dos volumes da obra, de livre escolha para os alunos, os mesmos produziram um pequeno texto em que comentam a leitura, estabelecendo um paralelo com algum acontecimento da própria infância, relacionado ao episódio narrado no livrinho. Como explica Lobato (2016, p. 272), o trabalho com literatura infanto-juvenil, nas disciplinas de língua do curso de Letras, pode ser uma ponte para as disciplinas de literatura em língua estrangeira, uma vez que os temas abordados nesse tipo de litera-

8 Confira o conjunto dos volumes da obra em <http://www.conni.de/>.

tura tendem a ser mais próximos às experiências de leitura dos alunos, possibilitando uma identificação mais rápida.

Na disciplina de *Língua Alemã III*, introduzimos também frequentemente um primeiro excerto de um texto teórico sobre uma obra infanto-juvenil. Trata-se de um trecho do artigo de Carcenac-Lecomte (2009), em que a autora conta a gênese da famosa obra infantil *Der Struwwelpeter* (1845), de Heinrich Hoffmann. O texto apresenta algumas características típicas da linguagem acadêmica alemã, não sendo, portanto, de fácil leitura para alunos que se encontram em nível A2 de proficiência no idioma. No entanto, a história narrada – o pai que procura um livro adequado para seu filho e nada encontra, decidindo, por isso, escrever ele mesmo um livro infantil para dar de presente no natal – é possível de ser decifrada através de estratégias de leitura global, proporcionando aos alunos o contato com textos autênticos da esfera acadêmica, além de uma experiência de sucesso na reconstrução das linhas gerais do conteúdo de um texto desse tipo. Nesse contexto, vale lembrar, com Andrade e Silva (2016, p. 231), que o controle do léxico e das estruturas gramaticais presente em textos produzidos para livros didáticos de língua estrangeira, tende a inibir a aprendizagem das estratégias de leitura, uma vez que esses textos não apresentam o grau de complexidade necessário para propiciar de fato uma experiência de leitura em que apenas uma compreensão global ou seletiva é possível.

4.2 Trabalho com monografias autênticas redigidas em alemão

Além das dificuldades em ler textos literários e teóricos em alemão, a análise de necessidades revelou uma falta de experiência na produção de trabalhos acadêmicos na língua estrangeira, além de problemas com o vocabulário específico para a análise de textos literários. No intuito de preparar os alunos para o desafio da redação da primeira monografia em alemão, Debia (2014b) desenvolveu como produto final de sua pesquisa de iniciação científica uma sequência didática em que apresenta aos alunos da disciplina de *Língua Alemã V* alguns exemplos autênticos de monografias produzidas em disciplinas de literatura de se-

mestres anteriores. A sequência tem por objetivo familiarizar os alunos com a estrutura da monografia, além de sensibilizá-los para a necessidade de planejar bem o conteúdo do texto, para facilitar a tarefa da redação. O material propõe ainda uma análise dos termos técnicos presentes nas monografias e fornece um glossário bilíngue (português – alemão) de termos da análise literária.

A sequência didática já foi aplicada em três turmas, com diversas adaptações, sendo recebida com bastante interesse pelos alunos. Ficou claro que o contato com as monografias contribui para desmistificar as exigências com os quais os alunos imaginam ser confrontados nas disciplinas de literatura. Ademais, a análise da estrutura do texto (introdução, desenvolvimento sobre forma e conteúdo do texto literário, conclusão) lhes fornece um modelo para trabalhos futuros, podendo ser adaptado.

Na nossa última experiência com a apresentação das monografias, pedimos, além disso, para que os alunos redigissem também um texto sobre um poema ou conto, de duas a três páginas, seguindo o modelo da monografia examinada em aula. Uma primeira versão dos trabalhos produzidos foi comentada por uma assistente GTA[9] que avaliou a estrutura dos textos, sugerindo melhorias e apontando também para aspectos formais, como a importância de identificar adequadamente as referências bibliográficas.

Os exemplos relatados da nossa prática de ensino visam resgatar o caráter propedêutico das disciplinas de língua na estrutura curricular do curso de Letras-Alemão da USP. Acreditamos que a função preparatória que as disciplinas de língua apresentam ultrapassa o alcance de um livro didático para o nível básico (mesmo quando se trata de um livro didático como o *DaF kompakt*, voltado para alunos universitários), uma vez que o mesmo não contempla suficientemente o enfoque filológico e metalinguístico de um curso de Letras.

9 Sigla para *German Teaching Assistant*. Trata-se de um programa do Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD) em colaboração com a Capes que visa alocar assistentes alemães em cursos de Letras-Alemão no Brasil como apoio às atividades de ensino-aprendizagem do idioma. A assistente na época foi a Profa. Me. Katharina Girndt.

5. Considerações finais

O presente artigo teve por objetivo trazer uma reflexão sobre o papel das disciplinas de língua no curso de Letras-Alemão da USP, com especial atenção para a função preparatória das mesmas para as disciplinas posteriores de literatura. Com base em uma análise de necessidades executada em 2013 e 2014, que teve como foco os problemas dos alunos na passagem para as disciplinas de literatura, foram apresentadas algumas medidas adotadas para diminuir as dificuldades dos alunos nesse momento do currículo. Ficou evidente que mesmo um ensino de língua bem planejado, atento aos desafios específicos que os alunos enfrentam na segunda fase do curso de Letras, não consegue responder a todos os obstáculos que existem. Se, por um lado, as dificuldades dos alunos transcendem a esfera meramente linguística, por outro, o nível B1, que é possível alcançar por meio das cinco disciplinas que o curso oferece, não é suficiente para assegurar um bom desempenho nas disciplinas de literatura. Nessa situação, argumentamos que uma estratégia viável nas disciplinas de língua é conscientizar os alunos para a lacuna que existe entre as duas fases do currículo, ao invés de tentar superá-la propriamente dito. Assim, sugerimos o trabalho com mais textos autênticos, especialmente literários, além de uma orientação mais clara das exigências das disciplinas de literatura, em termos de leitura de textos acadêmicos e redação da monografia, para amenizar o "choque" (informante G2,5) que os alunos relatam na passagem para a segunda fase do currículo. As medidas que podem ser adotadas nas disciplinas de língua passam por um uso mais seletivo do livro didático e uma compreensão mais precisa, por parte dos alunos e docentes, da posição e da função dessas disciplinas no conjunto do currículo. Isso envolve também uma troca mais consistente de experiências didáticas entre os docentes das diferentes áreas do curso de Letras-Alemão.

Para concluir, gostaríamos de evocar a metáfora proposta por Weininger (2006), em seu artigo *Do aquário em direção ao mar aberto: mudanças no papel do professor e do aluno*. Defendemos que no contexto de Letras é indispensável reservar um espaço maior ao "mar aberto" dos textos literários e acadêmicos, também nas disciplinas iniciais de língua,

mesmo que isso signifique expor os alunos aos perigos de um "naufrágio" na leitura. Afinal, a compreensão dos reais problemas de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras faz parte do perfil do profissional que o curso de Letras da USP pretende formar (cf. FFLCH, 2013, s/p). Dessa forma, o "aquário" do livro didático, que regula artificialmente as dificuldades e os desafios da comunicação em língua estrangeira, simplesmente não providencia as situações de aprendizagem necessárias para preparar os alunos para a "reflexão, descrição e explicação dos fatos da linguagem", como pede o Projeto Pedagógico (ibid.).

Referências bibliográficas

AGUADO, Karin. Triangulation. In: SETTINIERI, Julia et al. (org.). *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, 2014, p. 47-56.

ANDRADE E SILVA, Mariana Kuntz. Materiais didáticos no ensino de alemão como língua estrangeira para público universitário. In: GALLE, Helmut; PEREIRA, Valéria (org.). *Anais do 1º Congresso da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos*. São Paulo: ABEG, 2016, p. 224-232. Disponível em <http://germanistik-brasil.org.br/wp-content/uploads/2016/05/Mariana-Kuntz-de-Andrade-e-Silva.pdf> (Acesso em: 03.07.2016).

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

CARCENAC-LECOMTE, Constanze. Der Struwwelpeter. In: FRANÇOIS, Etienne; SCHULZE, Hagen (org.). *Deutsche Erinnerungsorte III*. München: C.H. Beck, 2009, p. 122-137.

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

DEBIA, Deise Tott. *A passagem para as disciplinas de literatura no curso de Letras/ Alemão da USP: análise de necessidades e produção de material didático*. Relatório parcial de Iniciação Científica. São Paulo: DLM/FFLCH/USP, 2014a.

DEBIA, Deise Tott. *A passagem para as disciplinas de literatura no curso de Letras/ Alemão da USP: análise de necessidades e produção de material didático*. Relatório final de Iniciação Científica. São Paulo: DLM/FFLCH/USP, 2014b.

DLM – Departamento de Letras Modernas. *Sobre a habilitação em Língua Alemã*. São Paulo: DLM/FFLCH/USP, s/d. Disponível em: <http://dlm.fflch.usp.br/alemao/graduacao> (Acesso em: 25.06.2016).

DOBSTADT, Michael; RIEDNER, Renate. *Dann machen Sie doch mal etwas anderes* – Das Literarische im DaF-Unterricht und die Kompetenydiskussion. In: BERNSTEIN, Nils; LERCHNER, Charlotte (org.). Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film. Göttingen: Universitätsverlag, 2014, p. 19-33.

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> (Acesso em: 25.06.2016).

HEIDERMANN, Werner. O Quadro europeu comum de referência para línguas – um panorama. In: BOHUNOVSKY, Ruth (org.). *Ensinar alemão no Brasil. Contextos e conteúdos*. Curitiba: Editora UFPR, 2011, p. 69-82.

LOBATO, Elaine R. Reis. Literatura infantojuvenil em língua alemã e o contexto universitário: possibilidades e benefícios. In: GALLE, Helmut; PEREIRA, Valéria (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: 02.07.2016).

NOMURA, Masa. O ensino de língua e literaturas estrangeiras. In: *Segundo Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras*. Assis: UNESP, 1991, p. 14-19.

RICHARDS, Jack C. *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RÖSLER, Dietmar. Das Zusammenwirken von Sprache und Inhalt in der universitären Ausbildung von Fremdsprachenlehrern und Fremdsprachenmittlern. *Forum Sprache*, v. 3, p. 3-5, 2010.

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 (História do Ensino de Línguas no Brasil)*, n. 8, 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: 25.06.2016).

UPHOFF, Dörthe; PEREZ, Juliana P. 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.

WEININGER, Markus. Do aquário em direção ao mar aberto. Mudanças no papel do professor e do aluno. In: LEFFA, Vilson J. (org.). *O professor de línguas. Construindo a profissão*. 2. ed. Pelotas: Educat, 2006, p. 45-74.

Aprender a língua por meio da literatura no contexto da Germanística brasileira: uma experiência realizada na UNESP-Araraquara

Natália Corrêa Porto Fadel Barcellos

1. Introdução e Justificativa

Como parte de meu doutorado acerca da literatura alemã contemporânea e o curso de Letras-Alemão no Brasil, foi realizada uma investigação junto aos estudantes de Língua e Literatura Alemã do curso de Letras na Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho em Araraquara no ano de 2010, a fim de delinear um perfil de aprendizado dos estudantes. A hipótese central da pesquisa então desenvolvida é a de que a literatura alemã desempenha papel fundamental no que diz respeito à motivação desses alunos a aprenderem a língua (cf. FADEL, 2012).

Para estabelecer o perfil dos alunos, foi elaborado um questionário composto de questões abertas e de múltipla escolha, o qual foi respondido por alunos do terceiro ao oitavo semestre dos períodos diurno e noturno. Os alunos dos dois primeiros semestres não participaram da pesquisa pelo fato de a escolha da língua estrangeira de seu curso

ser feita somente a partir do segundo ano. No que se refere ao nível de aquisição da língua estrangeira, de acordo com os resultados da referida pesquisa, os alunos iniciam o curso sem nenhum conhecimento prévio da língua alemã, geralmente atingindo, ao final do curso, o nível B1, segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR), previsto pelo programa do curso.

Na primeira parte do questionário, objetivou-se traçar o perfil de motivação ao aprendizado dos alunos, bem como seus objetivos profissionais. Constatou-se, assim, que a maioria dos alunos opta pelo Alemão motivados pela curiosidade, relacionando a Língua Alemã a algo distante, proveniente de uma cultura que lhes é estranha. Ao longo do curso, pode-se perceber que os alunos desenvolvem empatia pela cultura alemã, paralelamente ao crescente interesse pela literatura, a qual desempenharia a função de mediadora de aspectos culturais, aproximando os alunos dessa cultura até então distante. O gráfico a seguir ilustra essa questão. Nota-se que os termos foram mencionados pelos próprios alunos, uma vez que se tratavam de perguntas abertas:

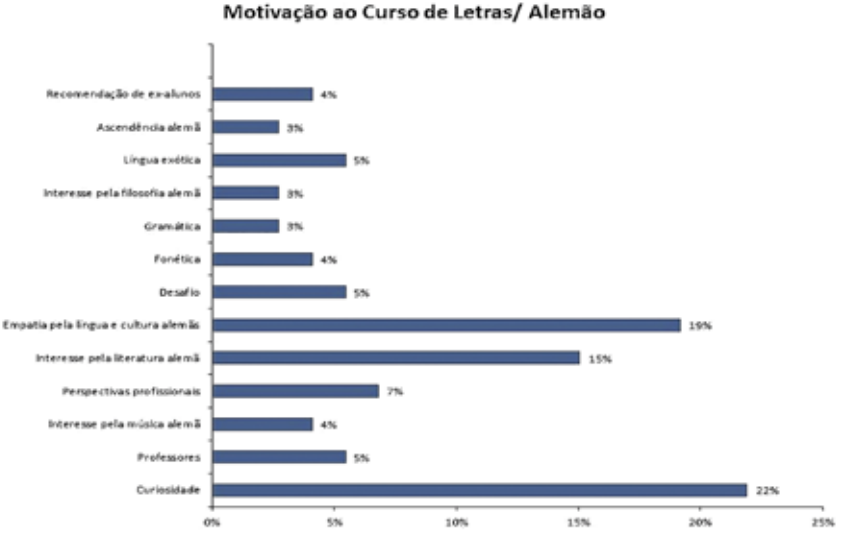


Gráfico 1: Motivação ao Curso de Letras-Alemão (2010)

Do ponto de vista profissional, a maioria dos alunos (22%) tem como objetivo ensinar alemão no futuro, seguido pelo desejo de estudar na Alemanha (16%) e trabalhar com tradução (15%). É importante ressaltar aqui a dificuldade que esses alunos terão para uma colocação no mercado de trabalho como professores de língua alemã, uma vez que atingem um nível de conhecimento pré-intermediário ao final do curso.

A segunda parte do questionário objetivou traçar um perfil das aulas de língua alemã, a fim de se obter informações sobre como poderia ser feita a integração do estudo de textos literários nas mesmas. Em linhas gerais, concluiu-se que pouco se trabalha com projetos (2%), arte (11%) ou literatura (11%), embora esta última tenha sido apontada como fator de motivação e interesse dos alunos anteriormente. No que se refere às mídias e aos recursos utilizados em aula, dentre os mais usados estão o livro didático (15%) e o dicionário (13%), enquanto textos (8%), filmes (9%) e a internet (9%) são os menos utilizados.

Uma vez que os alunos formam-se em Língua e Literatura Alemã, também foram investigados seus conhecimentos no âmbito literário. Desse modo, os alunos deveriam listar autores de Língua Alemã que haviam sido lidos em alemão ou em português separadamente. De acordo com a estrutura curricular do curso, as aulas de literatura começam apenas a partir do sexto semestre, de maneira que alunos do primeiro ao quinto semestre mencionaram pouquíssimos ou nenhum autor, o que reafirma os resultados anteriormente citados em relação ao uso de textos literários durante a aula de Língua Alemã na graduação. No total, foram citados os nomes de quatorze autores[1], cujos textos literários foram lidos em língua alemã. Vale notar que, dentre eles, apenas quatro são autores contemporâneos. De acordo com o relato dos alunos, na versão em língua portuguesa, foram lidas vinte e sete obras literárias[2]

1 Erich Kästner, Marie Luise Kaschnitz, Bertolt Brecht, Peter Bichsel, die Brüder Grimm, Wolfgang von Goethe, Julia Franck, Thomas Brussig, Hans Fallada, Rainer Maria Rilke, Wolfgang Borchert, Georg Heym, Peter Handke, Erich Fried.

2 Wolfgang von Goethe, Thomas Mann, Ingo Schulze, die Brüder Grimm, E.T.A. Hoffmann, Friedrich Schiller, Franz Kafka, Arthur Schnitzler, Julia Franck, Georg Heym, Georg Büchner, Siegfried Lenz, Georg Trakl, Gottfried Benn, August Stramm, Hermann Hesse, Günter Grass, Erich Maria Remarque, Friedrich Dürrenmatt, Wolf-

de autores de língua alemã, dentre as quais apenas duas pertencem à literatura contemporânea.

Diante do exposto, concluiu-se que os alunos do curso de Letras-Alemão iniciam seus estudos sem qualquer conhecimento prévio da língua, movidos pela curiosidade em relação à cultura e à própria língua alemã. No entanto, possivelmente devido ao baixo nível de conhecimento da língua, têm primordialmente acesso aos textos que estão disponíveis traduzidos para o português, ficando restritos a eles, deixando de ler autores contemporâneos, uma vez que ainda não foram traduzidos. Por outro lado, é interessante notar que, dentre os autores lidos no original alemão, há um número maior de contemporâneos do que dentre os autores lidos em português, o que apontaria para uma maior acessibilidade aos textos do ponto de vista linguístico. Isto é, em se tratando de textos contemporâneos, muitas vezes a linguagem utilizada é mais próxima da do aluno, além dos temas lhe serem costumeiramente de maior familiaridade, fatores que contribuem para a compreensão textual.

2. Objetivos

Com o intuito de suprir a carência do trabalho com autores contemporâneos durante a Graduação, fomentar o desenvolvimento e aperfeiçoamento da habilidade da leitura em língua estrangeira e, dessa forma, motivar os alunos ao aprendizado da língua alemã, propôs-se a integração de textos originais de autores contemporâneos à aula de Língua Alemã a partir do quarto semestre do curso. Para isso, seria indispensável o emprego de mídias e recursos diversificados, fazendo-se uso constante das ferramentas da internet, filmes, músicas e outras mídias visuais, a fim de promover a compreensão textual de forma sistemática. Dessa maneira, a aula de língua tornar-se-ia mais dinâmica, não ficando restrita ao livro didático e ao dicionário, como demonstra a pesquisa feita com os alunos em 2010, brevemente apresentada na introdução deste artigo.

---

gang Borchert, Gotthold E. Lessing, Luise Rinser, Novalis, Peter Bichsel, Peter Handke, Rainer Maria Rilke.

Em longo prazo, tal inciativa poderia contribuir até mesmo para uma relativa aceleração do aprendizado da língua alemã, de forma que os alunos alcançariam um nível mais aprofundado de conhecimento linguístico e, assim, poderiam estar mais bem preparados para o mercado de trabalho.

Assim, o projeto em questão teve como objetivo central avaliar em que medida seria possível a integração de textos provenientes da literatura alemã contemporânea às aulas de Língua Alemã do curso de Graduação, levando-se em consideração o conteúdo programático previsto a cada ano letivo, a fim de intensificar o desenvolvimento da habilidade de leitura, desenvolvendo estratégias de autonomia no aprendizado de língua estrangeira, ampliando, ainda, o conhecimento da literatura alemã por parte dos alunos. Por meio do perfil traçado dos alunos, pode-se verificar se haveria motivação e interesse em se estudar literatura contemporânea a partir dos textos no original alemão, além de se saber com maior precisão o nível de conhecimento da língua por parte dos alunos.

3. Delimitação do Campo de Pesquisa

Pretendeu-se trabalhar com três obras de ficção de autores da literatura alemã contemporânea durante as aulas de Língua Alemã II, Língua Alemã III e Língua Alemã IV de maneira sistemática e progressiva, paralelamente ao trabalho com o livro didático escolhido pela Área de Língua e Literatura Alemã, a saber os livros da série *Studio D* (Editora Cornelsen). Os critérios para a escolha das obras foram os seguintes: grau de dificuldade do ponto de vista linguístico, isto é, adequado ao nível de conhecimento de língua alemã esperado a cada semestre; a relevância dos autores junto à crítica literária; a ausência de versões disponíveis em língua portuguesa e o conteúdo temático. Quanto ao último, é importante mencionar a opção que se fez em trabalhar o mesmo tema sob diferentes perspectivas, ou seja, cada uma das obras escolhidas tratou do mesmo tema de maneira diferente. Dessa forma, pudemos observar mais facilmente a progressão de vocabulário ao longo dos anos, esperando-se que, no último semestre, o tema discutido não mais

dificulte a compreensão textual, uma vez que já terá sido abordado anteriormente.

Além disso, objetivou-se uma compreensão mais aprofundada do tema em questão no que se refere aos conhecimentos da história e cultura alemãs durante o desenvolvimento desse projeto. Para a escolha das obras, também foram consideradas as outras mídias disponíveis, como versões cinematográficas, áudio-livro, cds de músicas e sites acessíveis, a fim de promover maior interação e, assim, aumentar a motivação, facilitando também a compreensão textual.

Os livros escolhidos inicialmente foram: *Die Flaschenpost* (1999), do autor Klaus Kordon, que deveria ser analisado ao longo do quarto semestre do curso (Língua Alemã II), seguido de *Am kürzeren Ende der Sonnenallee* (1999), de Thomas Brussig, durante o sexto semestre (Língua Alemã III) e, por fim, no oitavo semestre (Língua Alemã IV), *Russendisko* (2000), de Wladimir Kaminer. Em todas as obras, discute-se um importante momento histórico particular da Alemanha em diferentes momentos: a divisão do país durante o pós-guerra, a vida na Alemanha dividida – oriental e ocidental e, finalmente, a reunificação do país com a queda do Muro de Berlim em 1989.

Para justificar a escolha das três obras supracitadas, observamos as seguintes características: todas têm como principais personagens jovens adultos ou adolescentes que apresentam no enredo questões de caráter universal próprias dessa fase da vida, ainda que inseridas num contexto histórico singular, de maneira que os alunos podem ter uma maior probabilidade de identificação com os personagens, contribuindo, assim, para a motivação à leitura contínua das obras e ao enfrentamento de eventuais dificuldades na compreensão do texto.

O livro *Die Flaschenpost*, de Klaus Kordon, foi originalmente escrito em 1988, modificado e reeditado em 1999. Nascido em 1943 em Berlim Oriental, o autor vivenciou a separação do país. Durante os anos da ditatura socialista, foi pego em uma tentativa de fuga, ficando preso por três anos. A reunificação da Alemanha, Kordon presenciou do lado ocidental do país, uma vez que tivera sua liberdade negociada e paga pelo governo da Alemanha Ocidental. Hoje o autor vive em Berlim. Dedicado principalmente à literatura infanto-juvenil, explora em

sua obra três grandes temas: aspectos da história recente alemã, problemas da atualidade e países subdesenvolvidos. Em *Die Flaschenpost*, temos como personagem principal o menino Matze vivendo em Berlim-Oriental. Um dia, Matze joga uma mensagem na garrafa (*Flaschenpost*) no rio Spree, pedindo nela uma resposta. Na verdade, Matze deseja que um jovem encontre sua garrafa na África, mas quem a responde é Lika, uma menina que mora em Berlim Ocidental, lugar para ele tão estranho quanto a África. Os dois tornam-se amigos por correspondência e, assim, planejam um encontro, algo que em uma cidade dividida seria muito difícil, ainda mais não tendo o apoio dos pais, que não concordam com a amizade de seus filhos. Desta forma, os dois personagens descobrem muitas coisas a respeito do país em que vivem, isto é, dos países que lhes são reciprocamente estranhos. Além do livro, *Die Flaschenpost* conta com uma versão em áudio-livro, algumas didatizações contendo material adequado aos alunos brasileiros e diversas páginas relacionadas na internet, inclusive sobre o autor.

Assim como Klaus Kordon, o autor de *Am kürzeren Ende der Sonnenallee*, Thomas Brussig, nasceu e cresceu em Berlim Oriental. No entanto, Brussig pertence a uma geração mais jovem de autores. Nascido em 1965, faz uso da ironia em sua obra como meio de crítica e reconciliação com o passado. Seu primeiro grande sucesso foi o romance *Helden wie wir* (1995), considerado por Basler (2002) "o grande romance oriental da reunificação" (p. 42, tradução nossa), o qual foi traduzido para onze línguas e filmado pelo diretor Sebastian Peterson em 1999. Em 1999, Brussig recebeu o prêmio alemão de melhor roteiro pelo filme *Sonnenallee* e, em 2000, foi premiado com o prêmio Hans-Fallada. O roteiro de *Sonnenallee* deu origem ao romance *Am kürzeren Ende der Sonnenallee*, também escrito em 1999, o qual conta a história de Michael Kuppisch, sua família, amigos e a vida em uma zona de divisa do lado oriental de Berlim, a rua Sonnenallee. Sob a perspectiva do personagem principal "Micha", um adolescente cujas paixões eram o *rock-and-roll* e Miriam, a menina mais bela da rua, o enredo se desenvolve entre o final da década de 70 e início dos anos 80. O pano de fundo é constituído pelo cotidiano às sombras do Muro de Berlim do lado oriental da cidade. No que se refere às mídias, o romance conta com uma versão em áudio-livro, o filme a partir do qual foi escrito, um cd com as músicas do

filme, páginas na internet dedicadas ao filme, ao autor e ao livro, além de inúmeras didatizações que podem ser aproveitadas pelos alunos.

Embora em ambos os romances já mencionados, *Die Flaschenpost* e *Am kürzeren Ende der Sonnenallee*, possam ser reconhecidos elementos autobiográficos, apenas o último romance a ser trabalhado com os alunos de Graduação em Letras-Alemão é considerado autobiográfico. *Russendisko*, escrito pelo imigrante Wladimir Kaminer em 2000, mostra a mudança do escritor, ainda jovem, da Rússia à Alemanha Oriental justamente no período de transição do governo, isto é, entre 1989 e 1990. Vivendo até então complemente alheio ao turbilhão de acontecimentos históricos da época devido à forte censura, Kaminer não imaginava o universo caótico e, ao mesmo tempo, libertador que o esperava na Alemanha. É importante ressaltar que, apesar da reunificação próxima, para os russos que viviam nos extremos da ditadura comunista, a Alemanha Oriental sempre foi tida como o país da liberdade, a porta para o outro lado do mundo. Dessa forma, o olhar do narrador é completamente diferente do que se costuma esperar quando tratamos da Alemanha Oriental, quebrando paradigmas, revisitando uma temática que poderia já parecer saturada aos olhos do leitor. Embora a língua alemã não seja sua língua materna, Wladimir Kaminer é um autor respeitado pela crítica alemã, com 17 livros publicados no país. Em 2012, o romance *Russendisko* foi adaptado ao cinema (direção de Oliver Ziegenbalgs). Com relação a outras mídias, disponíveis estão também páginas na internet referentes ao autor, ao livro e ao filme.

4. Metodologia

A investigação do projeto em questão é de natureza qualitativa. Foram avaliados os alunos de Letras-Alemão do mesmo grupo ao longo de três anos a partir do quarto semestre do curso de Letras, isto é, alunos que estavam cursando Língua Alemã II em 2013 e terminaram o curso em dezembro de 2015 (Língua Alemã IV). Dessa forma, os alunos puderam ser avaliados continuamente.

Durante o curso, os alunos executaram diversas atividades escritas e orais que foram avaliadas e, à medida do possível, arquivadas para

se obter o perfil da progressão referente ao desenvolvimento da habilidade de leitura e da competência literária.

5. Resultados

5.1 Perfil dos alunos e das aulas de Graduação atualizados

Com o intuito de atualizar o perfil dos alunos de Graduação em Letras-Alemão, repetiu-se a pesquisa de campo descrita na introdução a este artigo de forma atualizada. Desse modo, ao final do ano de 2013, foram distribuídos a todos os alunos matriculados regularmente um questionário a ser respondido em português. Utilizou-se o mesmo questionário da primeira fase da pesquisa em 2010, o qual fora apenas aperfeiçoado a partir dos resultados anteriores. Os resultados mostrados a seguir referem-se exclusivamente a essa segunda etapa da pesquisa.

O questionário foi divido em duas partes, sendo constituído inicialmente de questões abertas acerca da motivação dos alunos para o aprendizado da língua alemã e de seus planos profissionais futuros. Objetivou-se nesse momento dar a oportunidade aos alunos de se expressarem livremente para chegar-se a um resultado mais próximo desta realidade. Todavia, na segunda parte do questionário, foram dadas as opções para que os alunos evitassem fugir ao tema. Responderam ao questionário 63 alunos matriculados nos períodos diurno e noturno, de idade entre 18 e 28 anos, sendo que três alunos tinham idade superior a 40. Todos responderam em português e declararam terem iniciado o curso sem nenhum conhecimento prévio em língua alemã. No momento em que responderam à pesquisa, dois terços deles situaram-se no nível A1 de conhecimento de língua alemã, sendo um terço disperso entre os níveis A2, B1 e B2. Isso provavelmente se deve ao fato de haver um número maior de alunos matriculados no primeiro ano de curso (licenciatura e bacharelado) e a opção de língua estrangeira ser feita apenas a partir do segundo ano, quando há uma considerável diminuição no número dos cursantes, já que as línguas estrageiras de certa forma concorrem entre si (fenômeno que também motivou a presente pesquisa),

a saber: alemão, espanhol, francês, grego, inglês e italiano. No primeiro ano, os alunos frequentam duas línguas estrangeiras de sua escolha concomitantemente.

Na primeira parte do questionário, objetivou-se traçar o perfil de motivação ao aprendizado por parte dos alunos, bem como seus objetivos profissionais. Dessa vez, constatou-se que a maioria dos alunos opta pela língua alemã motivados pela empatia que sentem em relação à cultura e à língua, o que é seguido pela curiosidade. A seguir, tem-se a literatura apontada como outro fator motivacional a essa escolha, como mostra o Gráfico 2. Nota-se que os termos foram mencionados pelos próprios alunos, uma vez que se tratavam de perguntas abertas:

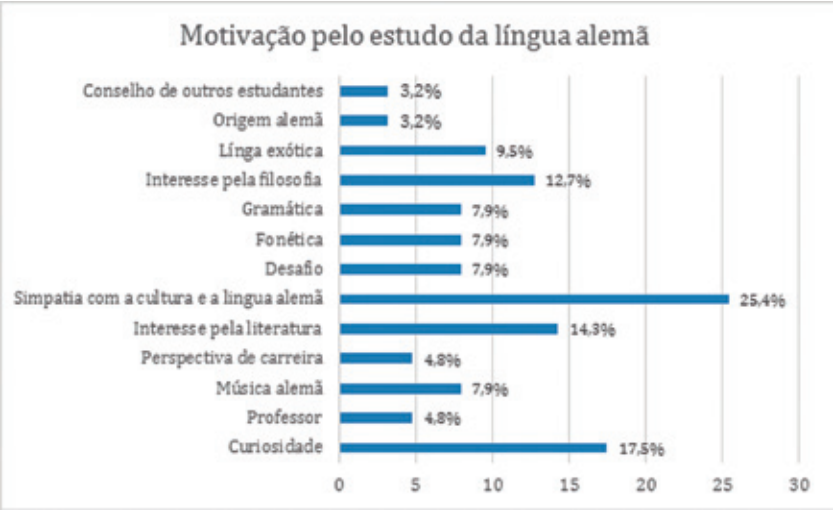


Gráfico 2: Motivação pelo estudo da língua alemã (2013)

Ainda no tocante à primeira parte do questionário, obteve-se o seguinte gráfico, resultante dos anseios profissionais futuros dos alunos:

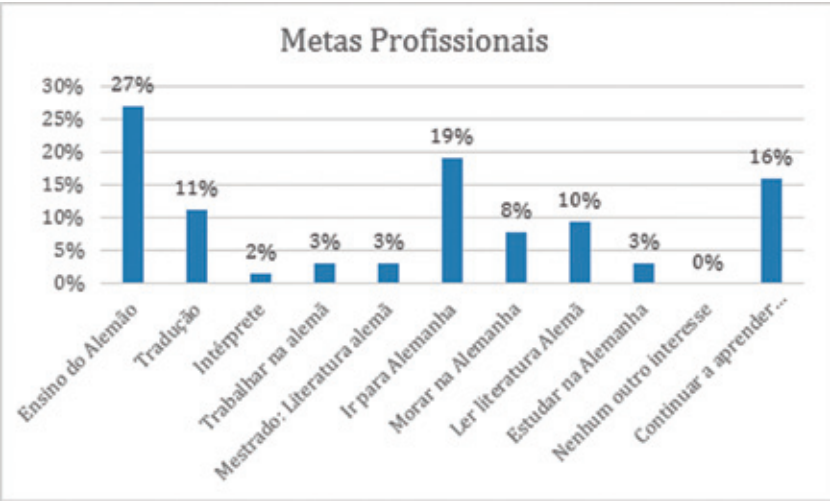


Gráfico 3: Metas Profissionais (2013)

Na variante acima, houve um pequeno aumento (+ 6%) no interesse dos alunos em lecionarem alemão no futuro, confirmando e reforçando o perfil traçado anteriormente. Destaca-se, no entanto, o aumento significativo do interesse em continuar a aprender alemão, dessa vez 16% em relação a apenas 1% dos entrevistados em 2010. Tal resultado demonstraria uma importante continuidade nos estudos após o período de graduação, o que apontaria para um melhor preparo dos profissionais para o mercado de trabalho. Em outras palavras, os alunos tornaram-se mais conscientes da necessidade de continuarem aperfeiçoando seus conhecimentos, fato que contribuiria para uma chance maior de que realmente prosperarão no intuito de lecionarem futuramente. Ademais, do ponto de vista acadêmico, seria interessante se a universidade possibilitasse meios para tal aperfeiçoamento, como cursos de extensão oferecidos à comunidade e também especializações no âmbito de Alemão como Língua Estrangeira. Esse seria o próximo passo almejado pelo presente projeto.

A segunda parte do questionário objetivou delinear o perfil das aulas da graduação. O primeiro gráfico, acerca das experiências interculturais por parte dos alunos, demonstra uma grande variação em re-

lação ao gráfico de 2010. Isso dar-se-ia devido à ausência de falantes nativos no contexto da universidade, ao contrário de 2010, ao menos oficialmente.

Gráfico 4: Experiências interculturais (2013)

Passaremos aos resultados acerca das atividades em sala de aula. Nesse quesito, notou-se uma grande diferença em relação aos resultados anteriores, apontando inclusive, certo retrocesso.

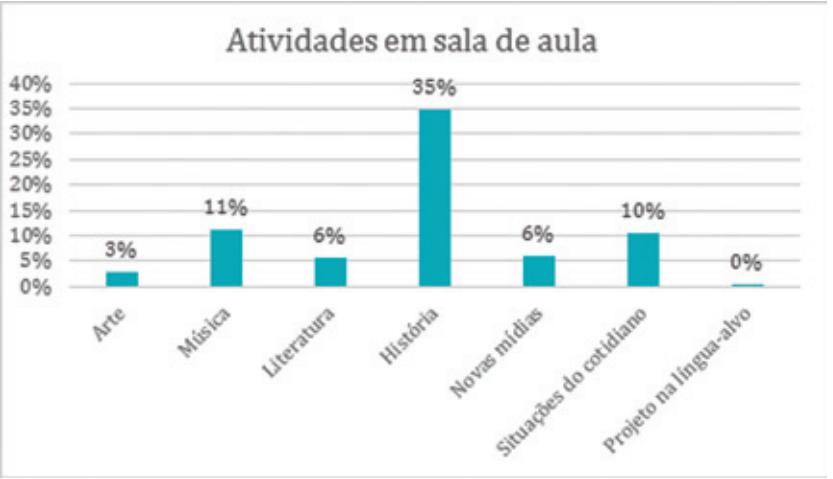


Gráfico 5: Atividades em sala de aula (2013)

Houve considerável diminuição na variedade das atividades inseridas nas aulas de alemão, como no caso do trabalho com arte (11% em 2010), música (- 17 %), literatura (-5%), uso de novas mídias (- 9%), a abordagem de situações cotidianas típicas de contextos onde o alemão é a língua oficial (- 6 %), além da total ausência de projetos maiores. De acordo com a pesquisa, as atividades extra-material didático ficaram concentradas em temas que giram em torno da história dos países de língua alemã, com aumento de 19% em relação à pesquisa anterior. Infelizmente, não pudemos precisar nenhum fator externo ao qual possa ser atribuído o resultado aqui exposto, de maneira que se faz necessário apontar para a urgente necessidade de aumentar a diversidade de atividades em sala de aula para que os alunos aprendam melhor e tenham mais motivação durante as aulas.

O último item a ser exposto em gráfico refere-se à variedade de material utilizado:

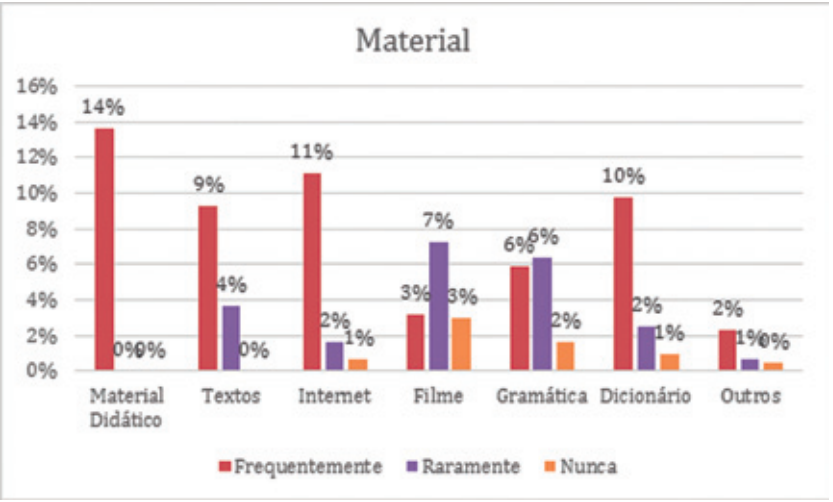


Gráfico 6: Material (2013)

Nessa variante, notamos uma singela melhora no tocante à maior variedade de materiais, pois se tem aqui um maior equilíbrio entre o uso do livro didático adotado, desde então o *Studio D*, textos diversos, internet e dicionários, fazendo-se, ainda, mais uso de filmes, sendo que, em 2010, havia basicamente a polarização: livro didático e dicionários. A inclusão de material extra certamente contribui para o aumento da motivação por parte dos alunos, pois há maior exposição dos mesmos a materiais autênticos, de forma mais dinâmica e mais próxima da realidade fora do contexto de sala de aula. Esse resultado ainda está aquém do ideal, mas em três anos pudemos constatar avanços.

Finalmente, passaremos às experiências com a literatura de língua alemã delineadas pelos alunos pesquisados. Assim como anteriormente, é notável o desconhecimento de tal literatura por parte dos alunos nos primeiros dois anos do curso. Somando metade dos entrevistados, os alunos declararam não terem lido uma obra sequer, nem em português, nem em alemão, o que apontaria para o desconhecimento total dos aspectos histórico-culturais que envolvem a língua-alvo, ao menos no que tange à literatura, de modo a justificar a escolha por essa língua, sobretudo movidos pela curiosidade, como exposto no início do presente

artigo. A outra metade dos entrevistados dividiu-se entre os alunos que leram obras apenas em português (16) e aqueles que leram obras em português e em alemão (14). Não há, porém, uma relação entre o ano cursado e a experiência de tal leitura em língua portuguesa ou alemã, de forma que não se poderia inferir, por exemplo, que os alunos nos terceiros anos leram em português e nos últimos anos teriam-no feito na língua-alvo. A maioria dos autores citados como lidos em língua alemã são, na verdade, da filosofia, os quais não estão previstos na grade curricular do curso em questão, de maneira que tais experiências deram-se fora desse contexto. É válido mencionar que, dos trinta e um autores mencionados, onze escreveram obras na filosofia e não na literatura.

Dentre os autores da literatura, em sua esmagadora maioria lidos em português, prevalecem os clássicos previstos na grade curricular do curso de graduação em Letras-Alemão, havendo apenas uma menção ao autor contemporâneo Patrick Süskind.

Tal resultado leva-nos a inferir que as experiências de nossos alunos no âmbito da literatura não vão além do que lhes é proporcionado de acordo com a grade curricular, a qual de forma alguma dá conta da grande diversidade e riqueza da literatura em questão. Tendo-se em vista ser a literatura a motivação de muitos alunos a cursarem alemão como língua estrangeira na UNESP de Araraquara, muito embora seja uma língua popularmente afamada como difícil de ser aprendida e, como nos mostrou novamente a pesquisa, ser uma língua totalmente desconhecida aos nossos alunos, seria de extrema pertinência dar maior atenção a esse fator, caso seja almejada a maior motivação ao aprendizado ao longo dos anos e, consequentemente, o maior aproveitamento por parte dos alunos.

5.2 Andamento e conclusão do projeto de inserção de textos literários contemporâneos nas aulas de Graduação

Em linhas gerais, o projeto em questão teve como objetivo central avaliar em que medida seria possível a integração de textos provenientes da literatura alemã contemporânea às aulas de Língua Alemã do curso

de Graduação, levando-se em consideração o conteúdo programático previsto a cada ano letivo, a fim de intensificar o desenvolvimento da habilidade de leitura, desenvolvendo estratégias de autonomia no aprendizado de língua estrangeira, ampliando, ainda, o conhecimento da cultura e da literatura alemã por parte dos alunos.

Como acima exposto, as obras propostas a serem trabalhadas foram: *Die Flaschenpost* (1999), do autor Klaus Kordon, a ser analisada ao longo do quarto semestre do curso (Língua Alemã II), seguida de *Am kürzeren Ende der Sonnenallee* (2000), de Thomas Brussig, durante o sexto semestre (Língua Alemã III) e, por fim, no oitavo semestre (Língua Alemã IV), *Russendisko* (2002), de Wladimir Kaminer. Após análise minuciosa da obra *Die Flaschenpost* (1999), proposta para ser trabalhada com os alunos durante o segundo semestre de 2013, considerou-se necessário trabalhar primeiramente dois textos narrativos de cunho paradidático ao longo do primeiro semestre, os quais foram elaborados especialmente para aprendizes de alemão como língua estrangeira, a fim de melhor preparar os alunos para análises mais extensas de textos literários posteriormente. Assim, foram trabalhados o conto *Das Salz auf der Pizza* (2008), do romance policial de Leonhard Thoma, e *Haifische in der Spree* (2011), de Roland Dittrich, ambas as narrativas escritas para serem trabalhadas com aprendizes de alemão como língua estrangeira. Ademais, os alunos trabalharam com exemplos de clássicos da literatura alemã, como *Osterspaziergang*, trecho do romance Fausto, de Goethe, especialmente didatizado para a aula.

A partir da experiência do trabalho com as narrativas supracitadas ao longo do primeiro semestre de 2013, fez-se necessário reconsiderar a escolha da primeira obra que seria analisada no semestre seguinte. Optou-se, dessa forma, pelo romance *Ein Brasilianer in Berlin* (1994), narrativa de cunho autobiográfico de João Ubaldo Ribeiro. O texto em questão trata do período em que o autor viveu em Berlim logo após a queda do Muro como bolsista convidado pelo extinto projeto do DAAD (*Deutscher Akademischer Austauschsdienst* ou Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico) concedido a autores para escreverem sobre suas impressões e experiências na capital da Alemanha reunificada.

Tal escolha narrativa justificou-se pela possível identificação dos leitores brasileiros com o personagem-narrador, despertando maior motivação nos alunos. Além disso, acreditou-se ser uma obra cuja escrita seria mais adequada ao conhecimento da língua alemã por parte dos alunos. Com capítulos curtos que mais se assemelham a crônicas, dando o tom de episódios ao livro, o autor tem um olhar bem-humorado e crítico sobre a experiência de viver naquele momento em Berlim com sua família. Outra particularidade da obra é o fato de haver uma versão em português de mesma autoria, o que tornou possível a análise de trechos da obra a partir da leitura comparada das versões.

Infelizmente, devido a interrupções do semestre ao longo dos anos de 2013 e 2014, o cronograma inicialmente proposto sofreu algumas alterações, de modo que o fator motivação e o empenho dos alunos durante esses anos prejudicaram um pouco o andamento do projeto.

Felizmente, o ano de 2015 foi infinitamente mais bem-sucedido no que se refere à execução e viabilidade do projeto de pesquisa proposto. Em seu último ano de graduação, os alunos mostraram-se com muito mais disposição e interesse em colaborar e participar das atividades. Formamos um grupo de estudos virtual, no qual trocamos informações e textos de apoio relacionados aos temas abordados em sala, de forma a ampliar o contato com o projeto sistematica e espontaneamente. Ressalta-se aqui que todos os alunos envolveram-se ativamente nas discussões do grupo, as quais, muitas vezes, foram iniciadas por eles próprios. Ademais, tais discussões deram-se na língua alvo, o alemão.

No que se refere ao corpus base desse projeto para 2015, foi proposto aos alunos a divisão em trimestres: no primeiro, concentramo--nos na retomada da leitura do romance de Thomas Brussig iniciada no ano anterior, e assim trabalhamos também com o filme *Sonnenallee* (1999), cujo roteiro de mesma autoria, deu origem posteriormente ao romance, algo bastante singular e característico do fenômeno literário contemporâneo. A seguir, dedicamo-nos a estudar ao longo das aulas, paralelamente ao conteúdo do livro didático *Studio D B1*, o romance de Wladimir Kaminer *Russendisko*, como estabelecido inicialmente para esse ano. Em se tratando de uma obra literária característica da assim chama "Literatura de Imigração", termo polêmico no âmbito da crítica

literária, *Russendisko* traz a perspectiva de um imigrante russo acerca de sua adaptação à nova pátria Alemanha. Destaca-se aqui, a relevância desse romance justamente nesse momento histórico, marcado pela constante imigração de refugiados de guerra sírios à Alemanha.

A leitura dos romances mencionados fluiu muito melhor do que nos anos anteriores, uma vez que os alunos dispunham de um nível de conhecimento em língua alemã mais avançado e, no âmbito pessoal, estavam especialmente interessados em questões culturais e históricas referentes à Alemanha, pois almejavam a possibilidade de aperfeiçoarem seus estudos no país num futuro próximo. É válido dizer que a leitura desses textos não ficou restrita apenas a comentários em sala. Os alunos fizeram diversas atividades interpretativas que foram elaboradas para melhor compreensão/percepção textual, ora objetivando o estudo semântico do texto, ora o estético. Além disso, foram designadas algumas tarefas fixas rotativas, como o *Lerntagebuch* ou diário de aprendizado: a partir de um simples guia distribuído ao início do ano com perguntas-chave, a cada semana, um aluno voluntariamente encarregava-se de fazer um resumo do que foi discutido em sala, o que deveria ser elaborado em alemão e postado no grupo de estudos virtual ao final do dia de aula. Não havia correção formal, mas eles eram encorajados a corrigir uns aos outros, além de complementarem o próprio *post* quando cabível. Essa atividade gerava uma grande interação entre os alunos e engajamento no projeto por mim proposto.

Diante do excelente andamento do conteúdo das aulas, pudemos expandir o projeto inicial e trabalhar com outro gênero textual bastante característico e importante no âmbito da literatura alemã: o *Märchen* ou conto de fadas. Sendo assim, a primeira lição trataria justamente dos contos de fadas. Uma vez que tal gênero não está previsto formalmente na grade curricular em questão, muito embora seja tematizado em disciplina optativa, decidimos pela expansão do projeto de pesquisa, passando a trabalhar com contos de fadas durante o último trimestre do ano. Dessa forma, a cada semana, um aluno voluntariamente escolhia um conto de fadas para ser preparado e contado na aula seguinte. Muita ênfase foi dada ao "contar", tendo em vista que tais textos resultaram da tradição oral. Assim, os alunos conheceram novos Contos de Fadas, am-

pliaram seus conhecimentos histórico-culturais, além do vocabulário, e praticaram a entonação e pronúncia em alemão a partir de textos autênticos, isto é, que não foram especialmente elaborados para aprendizes de língua estrangeira.

6. Considerações finais

Uma vez obtidos resultados satisfatórios, pretende-se dar continuidade ao projeto aqui descrito, de forma que, para o triênio inciado em 2017, com algumas alterações a partir da experiência anterior, serão trabalhadas três obras de ficção de autores da literatura alemã contemporânea pertencentes a assim chamada *Literatura de Imigração.* Durante as aulas de Língua Alemã IV em anos consecutivos, paralelamente ao trabalho com o livro didático escolhido pela Área de Língua e Literatura Alemã, os livros da série *Studio D* (Editora Cornelsen), serão trabalhados os livros: *Abenteuer der deutschen Grammatik* (2010), da autora de origem japonesa Yoko Tawada, que será analisado ao longo do curso de Língua Alemã IV em 2017, seguido de *Selam Berlin* (2004), da autora de origem turca Yadé Kara, no curso de Língua Alemã IV em 2018 e, por fim, em 2019, novamente *Russendisko* (2000), do autor de origem russa Wladimir Kaminer. Em comum, tem-se o olhar do autor imigrante que escolhe a Alemanha e a língua alemã como sua pátria e a partir daí iniciam sua trajetória no universo literário.

Referências bibliográficas

BAßLER, Moritz. *Der deutsche Pop-Roman. Die neuen Archivisten.* München: C.H. Beck. 2002.

BRUSSIG, Thomas. *Am kürzeren Ende der Sonnenallee*. Frankfurt am Main: Fischer, 2009.

DITTRICH, R. Haifische in der Spree. Berlin: Cornelsen, 2011.

FADEL, Natália C. P. S. Ein Profil der brasilianischen Germanistikstudenten am Beispiel der UNESP in Araraquara. *Projekt. Revista dos Professores de Alemão no Brasil*, n. 49, p. 39-44, 2011.

_____. *Lesen und sehen: Die Gegenwartsliteratur in der brasilianischen Germanistik*. Dissertation. Freie Universitäte Berlin, 2012.

GLABONIAT, Manuela et al. *Profile Deutsch. Niveau A1, A2, B1, B2*. Langenscheidt: Berlin, 2005.

GOETHE, Johann Wolfgang von. Osterspaziergang. In: *Faust*. Zürich: Diogenes, 1992.

KAMINER, Wladimir. *Russendisko*. München: Goldmann-Manhattan, 2002.

KARA, Yadé. *Selam Berlin*. Zürich: Diogenes, 2004.

KORDON, Klaus. *Die Flaschenpost*. Weinheim: Beltz & Gelberg, 1999.

RIBEIRO, João Ubaldo. *Ein Brasilianer in Berlin*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1994.

TAWADA, Yoko. *Abenteuer der deutschen Grammatik*. Tübingen: Konkursbuch Verlag Claudia Gehrke, 2010.

THOMA, Leonhard. Das Salz auf der Pizza. In: THOMA, Leonhard. *Hundetraum*. Ismaning: Hueber, 2008.

UEBE, Ingrid et al. *Meine Märchen. Vorlesekarten*. München: ARS Edition, 2009.

Anexo: Questionário

Curso de Letras-Alemão

Universidade Estadual Paulista – UNESP Araraquara

Questionário

Data: _____

Local: _____

Idade: _____

Início da graduação (ano): _____

Término da graduação (ano): _____

Semestre atual: _____

Nível estimado do alemão no início do curso superior: _____

Nível atual estimado: _____

Parte 1- Objetivos pessoais na aprendizagem da língua alemã

Escreva um texto, destacando os seguintes aspectos:

– Sua motivação pelo estudo do alemão: Qual foi a razão de você ter escolhido este idioma?

– Quais são suas metas, no âmbito profissional e pessoal, relacionadas ao aprendizado de alemão? Quais são suas expectativas com relação a este idioma?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Parte 2- Acerca da aprendizagem da língua alemã

1) Houve nas aulas de alemão:

( ) Experiências interculturais

( ) Encontros com falantes nativos da língua-alvo

( ) Contato com a cultura da língua-alvo

2) Atividades em sala de aula que contribuiram para um melhor conhecimento da **sociedade e da cultura alemã:**

( ) Arte

( ) Música

( ) Literatura

( ) História

( ) Uso de novas mídias

( ) Situações do cotidiano

( ) Projeto na língua-alvo: _____

3) Na aprendizagem do alemão almejo conseguir:

( ) Entender/ compreender (textos escritos ou falados)

( ) Escrever

( ) Falar

( ) Ler obras literárias

4) Eu já li em alemão as seguintes obras/ os seguintes autores:

_____
_____
_____
_____
_____
_____

5) Eu já li em português as seguintes obras/ os seguintes autores:

_____
_____
_____
_____
_____
_____

6) Para a aprendizagem do alemão, eu utilizo/utilizei:

frequentemente- raramente- nunca

Material didático: _____

Textos: _____

Internet: _____

Filme: _____

Gramática: _____

Dicionário: _____

Outros: _____

_____

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 intepretações 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 (KURLENINA, 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 (KURLENINA, 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 acadêmico[1], 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 prtguesesch. so wi di americansch wize yber di polaksch machen, di francesesch yber di belgasch und di deutschen yber di oschtfrisiusch und austriaksch. das einzige volk, das kein opfervolk fyr ire wize hat, sind di prtuguesesch selbst, weil wenn ein prtgueisch eim andren prtgueisch ein wiz erzält,

> 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 anzutreffendens 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 (PFLUGMACHER, 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 aula[3]. 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 ferfeelt*[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 "recompor 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 Stundenvorbereitung 2 bis 4 Unterrichtsstunden à 50 Minunten 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, compartilhando 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 (Ortographie 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 ensejaram 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.

KURLENINA, Vera. "a multiculti um internacionaliset deutsh": 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: CHIELLINO, 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 Fom winde 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.

Sobre os autores

Deise Tott Debia é bacharel e licenciada em Letras (Português – Alemão) pela Universidade de São Paulo (USP). De 2013 a 2014 foi bolsista de iniciação científica pelo CNPq. Atualmente, trabalha como professora de alemão em uma escola de idiomas na grande São Paulo.

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.

Ebal Sant'Anna Bolacio Filho é professor de língua alemã no Departamento de Letras Anglo-Germânicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É co-organizador de dois livros sobre o ensino-aprendizagem de alemão no Brasil. Possui doutorado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

Franziska Lorke é docente de alemão na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Possui mestrado em Alemão como Língua Estrangeira e Letras-Inglês pela Universidade Técnica de Dresden, Alemanha.

Gabriela Marques-Schäfer é professora de língua alemã no Departamento de Letras Anglo-Germânicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) onde desenvolve diversos projetos de pesquisa e extensão sobre o ensino-aprendizagem de alemão. É doutora em Letras pela Justus-Liebig-Universität de Gießen, Alemanha.

Jael Glauce da Fonseca é professora de língua alemã no Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atua também no programa de pós-graduação em Língua e Cultura da mesma instituição, orientando pesquisas de mestrado e doutorado na área do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Possui doutorado em Língua e Literatura Alemã pela Universidade de São Paulo.

João Jairo Morais Vansiler é formado em Letras-Alemão pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e mestre em Letras pela mesma instituição. Atualmente, desenvolve estudos de doutoramento no mesmo programa, além de atuar como professor na educação especial de uma escola municipal em Belém do Pará.

Luciane Leipnitz é professora no curso de bacharelado em Tradução da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) onde leciona em disciplinas de língua alemã e tradutologia. Possui doutorado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com trabalho contrastivo alemão-português em textos especializados. Atua como professora de língua alemã na Extensão desde 2002.

Magali Moura é professora de língua e literatura alemã no Departamento de Letras Anglo-Germânicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde coordena também o Núcleo de Extensão do Instituto de Letras. Possui doutorado em Língua e Literatura Alemã pela Universidade de São Paulo e realizou estudos de pós-doutoramento em Letras na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) de Araraquara. Organizou diversos livros sobre literatura ale-

mã e o ensino-aprendizagem de alemão como língua estrangeira, orientando também pesquisas de mestrado e doutorado no programa de pós-graduação em Letras da UERJ.

Marina Grilli é formada em Letras (Português-Alemão) pela Universidade de São Paulo (USP), onde realizou duas pesquisas de iniciação científica sobre a aprendizagem do alemão como terceira língua, sob orientação da Profa. Dörthe Uphoff. Atualmente, é mestranda no programa de Língua e Literatura Alemã da Universidade de São Paulo, desenvolvendo uma pesquisa sobre o ensino integrado de língua alemã e conteúdo em nível universitário.

Nair Daiane de Souza Sauaia Vansiler possui graduação em Letras-Alemão e mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Atualmente, desenvolve estudos de doutoramento no mesmo programa, além de atuar como professora substituta no Instituto de Letras e Comunicação da UFPA.

Natália Corrêa Porto Fadel Barcellos é professora de língua e literatura alemã no Departamento de Letras Modernas da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP-Araraquara). Orienta também pesquisas de mestrado no programa de pós-graduação em Estudos Literários da mesma instituição. Possui doutorado em Germanística pela Universidade Livre de Berlim, Alemanha.

Poliana Coeli Costa Arantes é professora de língua alemã no Departamento de Letras Anglo-Germânicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atua também no programa de pós-graduação em Letras da mesma instituição, orientando pesquisas de mestrado e doutorado na área da linguística. Possui doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Roberta Sol Stanke é professora de língua alemã no Departamento de Letras Anglo-Germânicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde desenvolve também diversos projetos de extensão na área da formação de professores de alemão. Possui doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Rogéria Costa Pereira é docente na Casa da Cultura Alemã da Universidade Federal do Ceará (UFC). É doutora em Linguística pela mesma instituição com uma tese desenvolvida sobre a aquisição da pronúncia em alunos brasileiros de alemão como língua estrangeira.

Sabine Reiter possui doutorado em Linguística Geral pela Universidade Christian Albrecht de Kiel, Alemanha. Atualmente, exerce a função de leitora pelo Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD) na Universidade Federal do Pará (UFPA).

Thiago Viti Mariano é professor de língua alemã na Universidade Federal do Paraná (UFPR), onde coordena também os cursos de língua alemã no Centro de Línguas e Interculturalidade (CELIN). É mestre em Alemão como Língua Estrangeira e Letras-Inglês pela Universidade Técnica de Dresden, Alemanha.

Tito Lívio Cruz Romão é professor de língua e cultura alemã no curso de Letras da Universidade Federal do Ceará (UFC), atuando também como professor permanente no programa de pós-graduação em Estudos da Tradução da mesma instituição. Possui doutorado em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina.