Universidade de São Paulo

**Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências
Humanas Departamento de Letras Modernas**

**Programa de Pós-Graduação em Língua e
Literatura Alemã**

Estratégias retóricas de distribuição de informação
e a sinalização léxico-gramatical em introduções de
dissertações de mestrado na área de alemão da
USP/São Paulo e da LMU/Munique

Kathrin Stefanie Schweiger

Versão corrigida

**São Paulo
2011**

Universidade de São Paulo

**Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências
Humanas Departamento de Letras Modernas**

**Programa de Pós-Graduação em Língua e
Literatura Alemã**

Estratégias retóricas de distribuição de informação
e a sinalização léxico-gramatical em introduções de
dissertações de mestrado na área de alemão da
USP/São Paulo e da LMU/Munique

Kathrin Stefanie Schweiger

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Língua e Literatura Alemã da Faculdade de
Filosofia Letras e Ciências Humanas da
Universidade de São Paulo para obtenção do grau
de Doutor em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Eliana Fischer

Versão corrigida de acordo da Profa. Dra. E. Fischer

**São Paulo
2011**

Agradecimentos

A minha orientadora, Profa. Dra. Eliana Fischer, por ter escolhido meu projeto, pela atenção, paciência, e valiosos incentivos, e por acreditar em mim.

A Profa. Dra. Solange Aranha pelos comentários que trouxeram novas perspectivas ao trabalho e por todo o seu apoio.

A Profa. Dra. Masa Nomura fonte de ricas contribuições a esta pesquisa no exame de qualificação.

Ao Vinicius, meu marido, pelo constante incentivo, companheirismo, dizendo as palavras certas para que eu não sucumbisse.

Aos meus pais Erika e Reinhard, pela compreensão e pelo apoio irrestrito em todas as etapas da minha vida.

A Julia, minha irmã, que me apoiou de todos os modos para a realização deste trabalho. Um obrigado especial.

A Magda Nowinska, pelas ajudas imprescindíveis, pelas valiosas sugestões, sobretudo, por ser minha amiga.

A Bethe e Carlos pela amizade e me ouvirem nas horas difíceis.

Ao Thomas Johnen pela leitura crítica e pelas sugestões.

Agradeço a todos os que, nos bastidores, garantiram o apoio logístico necessário para que eu concluísse esse trabalho.

Resumo

A presente pesquisa trata da descrição e da análise de estratégias retóricas que abrangem a distribuição e organização funcional e conteudística de segmentos textuais de introduções de dissertações de mestrado. Para o fim proposto, os textos de introduções foram extraídos de dissertações de mestrado do *Institut für Deutsch als Fremdsprache/Transnationale Germanistik* da LMU de Munique e da Área de Alemão da USP, Brasil, escritas nas línguas de cada país: alemão e português. O *corpus* é composto de 44 textos de introdução. Com base na perspectiva linguístico-contrastiva, as constatações da retórica contrastiva, juntamente com a análise de gênero de orientação sócio-retórica, formam os fundamentos teóricos desse trabalho. Com o intuito de determinar a distribuição e a organização dos segmentos textuais, foi empregado o modelo CARS de SWALES (1990, 2004), desenvolvido inicialmente para analisar a estrutura organizacional de introduções científicas do gênero “artigo”. A prioridade da presente pesquisa foi a de identificar e localizar as estratégias que o autor da dissertação de mestrado utiliza, para apresentar seu próprio trabalho (movimento 3 de Swales). Devido à grande variação da sequência de estratégias retóricas não foi possível determinar um modelo organizacional claro dos textos nas duas línguas. Contudo, a descrição dos dados tornou possível a constatação de estratégias principais e secundárias empregadas na apresentação dos próprios trabalhos. Incluem-se entre as estratégias principais: a) a denominação do estabelecimento de metas, b) indicações sobre o método de procedimento, assim como c) indicações sobre a estrutura textual. Adicionalmente, é importante para os autores dos textos em questão indicar o que o trabalho não é capaz de realizar, uma estratégia não existente no modelo de Swales e que, para as introduções das dissertações de mestrado consideradas, é essencial. Contextos diferentes da produção (como, por exemplo, posições com graus hierárquicos distintos) conduzem a uma valorização diferente nas metas comunicativas, fazendo com que, por exemplo, o movimento 3 tenha um papel mais importante nas introduções de dissertações do que em artigos científicos, nos quais a revelação de uma lacuna de pesquisa é muito importante.

Além da identificação e da organização de estratégias retóricas, também foi considerada a sua realização linguística e gramatical no alemão e no português, assim como examinado o emprego dos pronomes pessoais que indicam as autorreferências. Assim, objetivou-se verificar em que papéis acadêmicos o autor aparece em seus textos. Os fundamentos teóricos empregados foram fornecidos por HYLAND (2002), STEINHOFF (2007) e SCHMIDT (2010). Como resultado é possível afirmar que a) os autores dos textos em português não seguem um mesmo modelo no que concerne ao emprego de pronomes pessoais, b) nos textos em alemão o autor quase não aparece, fazendo com que as referências de autor sem a presença do agente predominem, e c) nos textos em português e em alemão o autor aparece predominantemente na função de autor, isto é, quando, por exemplo, aparecem indicações sobre a organização textual.

Os resultados deste trabalho têm como meta servir de subsídio para a produção de material didático que forneça aos futuros mestrandos recursos para a elaboração de textos de introdução nas duas línguas.

Palavras-chave: *gêneros acadêmicos; retórica contrastiva; estudos comparados de linguagens científicas; introduções acadêmicas; análise de movimentos.*

Abstract

This study explores the description and analysis of rhetorical strategies utilized in the content-related distribution and organization of textual segments of master theses introductions. For this purpose, introduction texts were taken from master's dissertations of the *Institut für Deutsch als Fremdsprache/Transnationale Germanistik* of the LMU of Munich and of the German Department at *Universidade de São Paulo, Brazil*, each written in its respective national language: German and Portuguese. The corpus consists of 44 introductions. Due to the linguistic contrastive perspective, the findings of the contrastive rhetoric constitute the theoretical basis of this research, together with the genre analysis of socio-rhetoric orientation. In order to determine the distribution and disposal of the text segments, the CARS model by SWALES (1990, 2004) was employed. This model was initially developed to analyze the organizational structure of scientific introductions of research articles. The primary focus of this study is to identify and locate the strategies that each dissertation author uses to present its own work (Swales' move 3). Due to a great variety of rhetoric sequences, it was not possible to determine a conclusive organizational structure of the texts in either language. However, a description of the data made it possible to determine primary and secondary strategies employed in the presentation of master theses. Primary strategies include: a) indication of goal setting, b) indications concerning the methodical procedure, as well as c) indications about the structure of the text. Furthermore, it is important for the authors to indicate what cannot be achieved, a strategy which is not considered by Swales in his model and which is essential for the analyzed introductions of master's dissertations. Different production contexts (as, for example, positions with different hierarchical degrees) lead to a different valuation of the communicative goals, having as a result that, for example, move three in master thesis introductions plays a more important role than in scientific articles, in which the indication of a research gap is of great importance.

In addition to the identification and organization of rhetoric strategies, linguistic and grammatical use in German and Portuguese was also considered, as well as the use of personal pronouns that indicate references to the author depending on the agent. The intention was to verify in which academic rules the author appears in his texts. The theoretical fundamentals employed were based on HYLAND (2002), STEINHOFF (2007) and SCHMIDT (2010). As a result, it is possible to state that a) the authors of texts in Portuguese do not follow the same model concerning the use of personal pronouns, b) in the German text the authorial presence is frequently hidden behind passive forms c) in the Portuguese, as well as in the German texts, the author appears mainly in the role of the agent, for example, when indications about the textual organization appear.

The results of this work intend to serve as a basis for the production of didactic materials by providing instruments for future master's students to employ in the production of introduction texts in both languages.

Keywords: *academic genres; contrastive rhetoric; comparative studies of scientific languages; academic introductions; move-analysis.*

Zusammenfassung

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um die Beschreibung und Analyse rhetorischer Strategien, die die Verteilung und Organisation inhaltlich-funktionaler Textsegmente von Magisterarbeitseinleitungen umfassen. Die Einleitungstexte wurden dabei aus Magisterarbeiten entnommen, die am Institut für Deutsch als Fremdsprache/Transnationale Germanistik der LMU München sowie an der Deutschabteilung der USP/Brasilien eingereicht wurden und in den jeweiligen Landessprachen deutsch und portugiesisch verfasst sind. Das Korpus besteht aus 44 Einleitungstexten. Aufgrund der sprachkontrastiven Perspektive bilden die Erkenntnisse der Kontrastiven Rhetorik neben der Textsortenanalyse – sozio-rhetorischer Ausrichtung – die theoretischen Grundlagen dieser Arbeit. Um die Verteilung und Anordnung der Textsegmente zu bestimmen, wurde das CARS-Modell von SWALES (1990, 2004) herangezogen, das ursprünglich entwickelt wurde, um die Organisationsstruktur wissenschaftlicher Einleitungen der Textart „Artikel“ zu analysieren. Schwerpunkt der hier vorliegenden Untersuchung war es, diejenigen Strategien zu identifizieren und zu verorten, die der Verfasser einsetzt, um seine eigene Arbeit vorzustellen (*move* 3 bei Swales). Aufgrund der großen Variation der Abfolge von rhetorischen Strategien ist es nicht möglich, ein eindeutiges Organisationsmuster der Texte beider Sprachen auszumachen. Jedoch ermöglichte die Beschreibung der Daten die Feststellung von Haupt- und Nebenstrategien, die bei der Vorstellung der Arbeiten eingesetzt werden. Zu den Hauptstrategien gehören: a) Nennung der Zielsetzung b) Angaben zum methodischen Vorgehen sowie c) Angaben zur Textstruktur. Weiterhin ist es den Verfassern der vorliegenden Texte auch wichtig, herauszustellen, was die Arbeit nicht leisten kann; eine Strategie, die in dem swalschen Modell nicht vorkommt und hier konstituierend für Magisterarbeitseinleitungen ist. Unterschiedliche Kontexte der Produktion (wie z.B. unterschiedlich besetzte hierarchische Positionen) führen hier zu einer unterschiedlichen Gewichtung der kommunikativen Ziele, sodass z.B. *move* 3 eine größere Rolle spielt als in wiss. Artikeln, wo das Aufdecken einer Forschungslücke herausragend ist.

Neben der Identifizierung und Organisation der rhetorischen Strategien wurde auch deren sprachlich-grammatische Umsetzung im Deutschen und Portugiesischen herausgearbeitet sowie der Einsatz von Personalpronomen untersucht, die auf agenshafte Verfasserreferenzen hinweisen. Dabei sollte ermittelt werden, in welchen akademischen Rollen die Verfasser in ihren Texten auftreten. Die theoretischen Grundlagen dazu liefern HYLAND (2002), STEINHOFF (2007) und SCHMIDT (2010). Als Ergebnis kann festgehalten werden, dass a) die Verfasser der portugiesischen Texte keinem einheitlichen Muster folgen, was den Einsatz von Personalpronomen betrifft und b) in den deutschen Texten der Verfasser kaum in Erscheinung tritt und daher die agenslosen Verfasserreferenzen überwiegen und c) in den portugiesischen und deutschen Texten der Verfasser überwiegend in der Autorenrolle agiert, d.h. wenn z.B. Angaben zur Textorganisation gemacht werden.

Die Ergebnisse dieser Arbeit sollen als Vorlage dienen, didaktisches Material auszuarbeiten, um zukünftigen Magisterstudenten ein Instrumentarium an die Hand zu geben, Einleitungstexte in der einen oder anderen Sprache zu verfassen.

Schlüsselwörter: Akademische Textsorten; Kontrastive Rhetorik; Wissenschaftssprachenkomparatistik; wissenschaftliche Einleitungen; Move-Analyse.

Sumário

Lista de figuras e tabelas	i
0. Introdução.....	1
REFERENCIAL TEÓRICO	12
1. A análise de gênero – a sócio-retórica	12
1.1 A comunidade discursiva	14
1.2 Gênero	20
1.2.1 Análise de gênero segundo BHATIA (1993).....	26
1.2.2 Gênero e tipo de texto	28
1.3 Tarefa	30
2. O comparatismo de textos científicos: a retórica contrastiva.....	34
2.1 Os primeiros estudos	34
2.2 Trabalhos feitos com base na língua alemã.....	38
2.3 Universalidade ou relatividade do discurso científico	40
2.4 A noção de <i>retórica</i>	44
3. Classificação dos gêneros acadêmico-científicos	45
3.1 A dissertação: sua definição e seu lugar na comunidade discursiva	47
3.1.1 <i>DaF/Transnationale Germanistik</i> a Universidade de Munique (LMU).....	47
3.1.2 Letras-alemão na Universidade de São Paulo (USP)	50
4. A introdução científica e sua função comunicativa	53
4.1 A estrutura da introdução acadêmica: o modelo CARS.....	53
4.2 Pesquisas com o modelo CARS (1990)	59
4.2.1 Pesquisas com a introdução de dissertação	65
4.2.2 O modelo modificado (2004)	67
5. O papel do autor	70
5.1 A identidade autoral segundo HYLAND (2001, 2002a, 2002b)	70
5.2 A identidade autoral segundo STEINHOFF (2007).....	74
METODOLOGIA	76
6. Sobre o capítulo.....	76
6.1 Retomando as perguntas de pesquisa	76
6.2 Tipo de estudo	77
6.3 A respeito do procedimento de análise	78
6.3.1 A seleção dos dados: o <i>tertium comparationis</i>	81
6.3.2 Coleta e descrição do corpus	85
6.4 Apresentação da comunidade discursiva e seus contextos.....	87
6.4.1 O contexto I: <i>Letras-Alemão</i> da Universidade de São Paulo (USP)	87
6.4.2 O contexto II: <i>DaF/Germanística transnacional</i> da LMU	90
6.5 <i>DaF</i> em comparação com os estudos germanísticos tradicionais	91
6.6 Descrição da comunidade discursiva Letras-Alemão/ <i>DaF</i> segundo SWALES (1990,1992)	93
6.6.1 Objetivos públicos comuns	93
6.6.2 Mecanismos de intercomunicação entre seus membros.....	94
6.6.3 O uso desses mecanismos para a troca de informações e feedback	95
6.6.4 O uso ou a posse de um ou mais gêneros	95
6.6.5 Compartilhamento de escolhas lexicais específicas	95
6.6.6 Composição dos membros que compartilham um conteúdo relevante	96

OS DADOS	97
7. Denominações das introduções e formato formal	97
7.1 Macroanálise das introduções alemãs	99
7.1.1 Introdução (A12)	100
7.1.2 Introdução (A01)	106
7.1.3 Introdução (A02)	109
7.1.4 Introdução (A03)	112
7.1.5 Introdução (A08)	115
7.2 Macroanálise descritiva das introduções brasileiras	117
7.2.1 Introdução (B01)	120
7.2.2 Introdução (B02)	122
7.2.3 Presença autoral nos trabalhos (B01) e (B02)	124
7.2.4 Avaliação dos papéis de autor (B01)	125
7.2.5 Avaliação dos papéis de autor (B02)	126
7.2.6 Introdução (B04)	128
7.2.7 Introdução (B05)	133
7.2.8 Presença autoral nos trabalhos (B04) e (B05)	135
7.2.9 Avaliação dos papéis de autor (B04)	136
7.2.10 Avaliação dos papéis de autor (B05)	137
7.2.11 Introdução (B08)	140
7.2.12 Presença autoral e avaliação dos papéis do autor (B08)	142
7.3 Resumo dos movimentos e passos	144
7.3.1 A problematização dentro do M1 como legitimação	150
7.3.2 Existência de um M2?	152
7.3.3 Introdução “pessoal”	157
7.3.4 A importância do M3	159
7.4 Microanálise I: Apresentando o trabalho	162
7.4.1 Dando os objetivos: Distribuição e sinalização léxico-gramatical	162
7.4.1.1 Declaração da limitação do escopo do trabalho	179
7.4.2 Apresentando questões ou hipóteses [3 ²]	181
7.4.3 Dando definições [3 ³]	184
7.4.4 Resumindo a metodologia [3 ⁴]	186
7.4.5 Anunciando os resultados principais [3 ⁵]	193
7.4.6 Destacando o valor do presente trabalho [3 ⁶]	193
7.4.7 Indicando a estrutura do trabalho [3 ⁷]	196
7.4.8 Revisando a literatura local e inserindo o trabalho na linha de pesquisa local [3 ⁸] ..	203
7.4.9 Dando agradecimento(s) [3 ⁹]	205
7.5 Microanálise II: A presença autoral	207
7.5.1 Resultados: O papel de autor nas introduções alemãs	207
7.5.2 Resultados: O papel do autor nas introduções brasileiras	210
8. Considerações finais	212
Anexos	227
Referências bibliográficas	231

Lista de figuras e tabelas

Figura 1 Análise de gênero a partir do texto (SWALES/ASKEHAVE, 2001, p. 207).....	25
Figura 2 Modelos de linearidade de KAPLAN (1980, p. 410)	34
Figura 3 Representação dos diferentes estilos (GALTUNG, 1983, p. 174)	36
Figura 4 O “lugar” da Retórica Contrastiva	43
Figura 5 Representação de movimentos e passos	54
Figura 6 Modelo CARS de SWALES (1990, p. 141)	55
Figura 7 Estrutura de introduções de dissertações (área de Biologia)	65
Figura 8 CARS modificado.....	67
Figura 9 Exemplo de uma introdução segundo o novo modelo	68
Figura 10 Modelo provisório das introduções alemãs	146
Figura 11 Modelo provisório das introduções brasileiras	146
Figura 12 Objetivos parciais	167
Figura 13 Verbos que expressam o “objetivo de trabalho” (IA).....	178
Figura 14 Verbos que expressam o “objetivo do trabalho” (IB).....	178
Figura 15 Os passos/estratégias principais do M3 nas IA (à esquerda) e IB	223
 Tabela 1 Comparação do processo de mestrado na USP e na LMU	52
Tabela 2 Trabalhos feitos com base no modelo CARS (1990)	60
Tabela 3 Funções discursivas dos pronomes pessoais	72
Tabela 4 Papéis de autor sem indicação direta do agente	74
Tabela 5 Síntese dos estudos segundo SCHMIDT (2010, p. 231)	75
Tabela 6 Análise de movimentos segundo BIBER et. al. (2007, p. 34).....	78
Tabela 7 Critérios de seleção de um <i>corpus</i> à base de CONNOR/MORENO (2005).....	82
Tabela 8 Títulos de dissertações alemãs	86
Tabela 9 Títulos de dissertações brasileiras	86
Tabela 10 Denominações das introduções alemãs	98
Tabela 11 Denominações das introduções brasileiras.....	99
Tabela 12 Ocorrências dos pronomes de 1ª pessoa singular e plural (B01) e (B02)	124
Tabela 13 Síntese dos papéis do autor em (B01) e (B02)	127
Tabela 14 Ocorrências dos pronomes de 1ª pessoa nos textos (B04) e (B05)	135
Tabela 15 Síntese dos papéis do autor em (B04) e (B05)	139
Tabela 16 Ocorrências dos pronomes de 1ª pessoa no texto (B08)	142
Tabela 17 Síntese dos papéis do autor em (B08)	143
Tabela 18 Resumo dos movimentos e passos nas IA descritas.....	144
Tabela 19 Resumo dos movimentos e passos nas IB descritas	145
Tabela 20 Estrutura retórica das introduções alemãs 1-22.....	147
Tabela 21 Estrutura retórica das introduções brasileiras 1-22	148
Tabela 22 Léxico que indica o M2.....	155
Tabela 23 Realizações do movimento 3 (IA).....	160
Tabela 24 Realizações do movimento 3 (IB)	161
Tabela 25 Localização do M3 ¹ (IA).....	163
Tabela 26 Localização do M3 ¹ (IB)	164
Tabela 27 Realização do estabelecimento de metas (IA).....	171
Tabela 28 Realização do estabelecimento de metas (IB).....	173
Tabela 29 Padrões estruturais do objetivo do trabalho	175
Tabela 30 Léxico para realizar o passo [3 ⁴]	187

Tabela 31 Evidências linguísticas do [3 ⁷] nas IA	200
Tabela 32 Evidências linguísticas do [3 ⁷] nas IB	200
Tabela 33 Marcadores linguísticos do passo [3 ⁷].....	202
Tabela 34 Ocorrências da 1 ^a pessoa do singular (IA)	210
Tabela 35 Ocorrências da 1 ^a pessoa do plural (IA)	210
Tabela 36 Comparação total de ocorrências	211
Tabela 37 Diferenças, semelhanças e tendências nas IA e IB	225

0. Introdução

O contexto e o problema

Um bom começo é meio caminho andado.
(Provérbio anônimo)

Durante um congresso internacional do DAAD (*Deutscher Akademischer Austauschdienst*/Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico), realizado em São Paulo em junho de 2007 e tendo como tema *Biografias, Mobilidade e Migração de Cientistas*, foi debatida a questão das consequências da globalização no exercício da atividade científica. Os sistemas universitários também têm que lidar com a *pressão da globalização*. Na Europa, isso ficou evidente no *Processo de Bolonha*, durante o qual, em 1999, as universidades europeias estabeleceram um sistema unificado de estudos. Como resultado, os sistemas de bacharelado e de mestrado deverão estar implantados em todas as universidades até o final de 2011. Para a formação científica atual, uma experiência acadêmica internacional adquire uma importância crescente; estágios ou temporadas de pesquisas no exterior são considerados necessários para a carreira. O número de estudantes em trânsito internacional aumenta a cada dia e, de acordo com as estimativas do DAAD, deverá ultrapassar a fronteira de sete milhões¹ até 2025². Os cursos superiores e as instituições científicas precisam estar preparados para esses componentes determinantes da profissionalização, da formação e de carreiras internacionais. Com o intuito de proporcionar condições básicas ideais para uma estadia proveitosa no exterior, são firmadas cooperações internacionais e

---

¹ O número refere-se a cálculos do instituto educacional australiano IDP e do consórcio GATE-Germany (escritório de marketing do DAAD/São Paulo, 15.04.2008).

² A migração sempre fez parte de uma carreira acadêmica. Já os cientistas da Idade Média se destacavam por uma grande mobilidade. Sua participação na população flutuante era considerável (EHLICH 2001). A incipiente nacionalização das ciências a partir do século XVI não causou uma interrupção nesse desenvolvimento. Porém, os motivos para os “movimentos migratórios” dos cientistas sofreram uma alteração no início do século XX. Primordialmente, não se tratava mais da troca de ideias científicas. O motivo principal da emigração dos cientistas alemães durante a ditadura nacional-socialista era a necessidade da luta pela sobrevivência. Atualmente são, sobretudo, os desafios econômicos que levam ao aumento da mobilidade internacional (ibid.).

fechados convênios entre universidades. Atualmente, cerca de 700-800³ estudantes alemães frequentam universidades brasileiras e a cada ano aproximadamente 2000 brasileiros matriculam-se em universidades alemãs. Para dar alguns exemplos, o Departamento de Alemão da USP mantém a cooperação com a Universidade de Leipzig (Herder-Institut⁴), Gießen e Colônia; em 2011, o *Instituto de Alemão como Língua Estrangeira (DaF)* da Universidade de Munique (LMU) começou a oferecer um mestrado que fará parte do programa de bolsa internacional do DAAD com foco nas regiões da América Latina, Sudeste da Ásia e África-Subsaariana. Além disso, o Instituto *DaF* já mantém um convênio com a Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Uma temporada de estudos universitários no exterior exige, além do conhecimento da língua geral⁵ e específica, a assimilação de uma cultura científica desconhecida. Nisso estão incluídos primordialmente os gêneros acadêmico-científicos⁶. Alguns exemplos, no âmbito das universidades alemãs, são o trabalho final de disciplina do semestre (*Seminararbeit*), a exposição oral (*Referat*) com seu *hand-out* (*Thesenpapier*), o protocolo (*Protokoll*), junto com a dissertação de mestrado (*Magisterarbeit*) – tema desta tese de doutorado. A análise e a consequente descrição de gêneros acadêmico-científicos que visam a entender a relação entre conteúdo/função, estrutura e marcadores linguísticos podem contribuir para o sucesso de uma temporada de estudos universitários no exterior. Mas isso só ocorrerá se as universidades de origem ampliarem o ensino prático de língua e incluírem o conceito de gênero nas suas aulas, já que a escrita acadêmico-científica é elaborada no âmbito de gêneros. Desde a publicação da obra *Genre Analysis: English In Academic And Research Settings* de SWALES (1990) e de suas obras subsequentes, não é mais possível negar esse estreito vínculo. Contudo, JUZWIK (2006) ainda pôde constatar que, entre 1999 e 2004, somente 19% das pesquisas sobre as práticas de escrita atentavam para essa relação. Gêneros que têm o mesmo objetivo, mas que são originários de ambientes culturais diversos, de fato apresentam diferenças em sua

---

³ Dados do DAAD/Rio de Janeiro, 21.11.2007, numa entrevista ao Deutschlandfunk. Disponível em: <http://www.dradio.de/dlf/sendungen/campus/699673/> Acesso em: 20.06.2008

⁴ O *Herder-Institut* assinou também uma cooperação com a Universidade de Curitiba.

⁵ A língua portuguesa é um idioma estrangeiro ainda muito pouco estudado no sistema escolar alemão. A situação do alemão no Brasil é um pouco melhor, motivada pela forte imigração alemã no sul do país, onde o estudo da língua alemã faz parte do currículo escolar.

⁶ Sobre a diferença entre “gênero e “tipo de texto” vide capítulo 1.2.2.

estrutura e organização retórica de conteúdos. Por isso, sempre pode acontecer que um trabalho científico proveniente de um determinado ambiente cultural acadêmico-científico, e aceito como gênero textual adequado, seja classificado como inaceitável num outro ambiente científico-cultural. Isso porque a ciência, segundo normas geralmente aceitas e, “[...] apesar da vocação da razão universal, ainda está ligada à tradição histórica [...] de uma sociedade [...]” (REUTER 2003, p. 324⁷) e está profundamente enraizada em suas normas e valores. Na redação de gêneros, resultados da linha de pesquisa da retórica contrastiva comprovaram que tanto estudantes universitários quanto pesquisadores estrangeiros são em geral influenciados por suas tradições de escrever gêneros na língua materna (KAPLAN 1966, CONNOR 1996). Entretanto, não só os estudantes e pesquisadores estrangeiros apresentam problemas em redigir gêneros⁸. É de conhecimento geral que os estudantes nativos de cada país demonstram igualmente dificuldades ao escrever dentro do âmbito acadêmico-universitário. A origem desses problemas está localizada na falta de prática e de exercício desses gêneros acadêmico-científicos (tanto no sistema escolar como no sistema universitário). Pressupõe-se que as habilidades envolvidas na escrita de um texto acadêmico-científico tenham sido adquiridas de maneira “natural” durante a vida escolar (EHLICH 1993). O que falta ainda nos sistemas universitários alemães e brasileiros, contudo, são cursos dedicados explicitamente ao ensino de gêneros acadêmico-científicos (no sistema anglo-americano conhecido como “Essay writing”) e suas respectivas línguas acadêmico-científicas.⁹

---

⁷ No original: „[...] trotz Berufung auf universale Vernunft in die geschichtliche Überlieferung [...] einer Gesellschaft eingebunden [...]”.

⁸ PORTILHO RÜDIGER (2003) pesquisou sobre as dificuldades que os estudantes brasileiros matriculados na Universidade de Munique apresentam ao estudar numa universidade alemã e para escrever textos científicos em alemão.

⁹ O que, em parte, já acontece. Cita-se a *Ludwig-Maximilians-Universität München* que implantou um projeto denominado *kommUNikation*, com o objetivo de aperfeiçoar a formação de seus docentes de todas as áreas, incluindo a área de línguas estrangeiras, na transmissão de competências especiais exigidas pelo meio universitário. Na USP e na PUC de São Paulo, da mesma forma são oferecidos cursos para o desenvolvimento dos trabalhos acadêmico-científicos de estudantes estrangeiros. Na *Technische Universität* (Universidade Técnica) de Berlim são oferecidos cursos de “Português como língua universitária” (www.sem.tu-berlin.de, Acesso em: 20.06.2008), o que também acontece na FU Berlin. Até que ponto se incorpora o conceito de gênero nesses cursos não é do meu conhecimento.

Objetivos e justificativa

O objetivo deste trabalho consiste na investigação das estratégias retóricas e realizações linguísticas iguais/semelhantes e/ou diferentes na elaboração de uma dissertação de mestrado por parte de estudantes brasileiros e alemães. Devido à abrangência das dissertações de mestrado, logo ficou evidente que uma análise profunda do texto integral desse gênero acadêmico não seria possível, tornando necessária a escolha de uma de suas seções como objeto de estudo. Pelo fato de ser uma parte importante da dissertação de mestrado, até mesmo a seção textual central desse gênero textual, foi escolhida a *introdução* como objeto da pesquisa. As seguintes reflexões e constatações justificam tal escolha:

- a) Na escolha e na avaliação de um texto, a *introdução* tem uma função-chave (GNUTZMANN 1991). Além disso, é de conhecimento geral que uma boa¹⁰ introdução e uma boa conclusão tornam quase que “supérflua” a leitura de um trabalho.
- b) Ela serve como “cartão de visita” de um texto (DUSZAK 1995, p. 296).
- c) É sabido que muitas pessoas têm problemas ao redigir uma introdução, no sentido de que “todo começo é difícil”¹¹. A introdução é assim associada ao “medo do papel em branco”. Constatou-se que existe um determinado grau de insegurança na elaboração da introdução e que sua organização muitas vezes parece “aleatória” (vide FERNANDES-SILVA 2005), provavelmente devido ao fato de existir uma enorme gama de opções do escritor e da escolha ser de sua responsabilidade. Diz SWALES (1990, p.137):

Introductions are known to be troublesome, and nearly all academic writers admit to having more difficulty with getting started on a piece of academic writing than they have with its continuation. The opening paragraphs somehow present the writer with an unnerving wealth of options: decisions have to be made about an authoritative versus a sincere stance

---

¹⁰ A questão sobre o que seria uma “boa introdução” aponta para a questão cultural da retórica.

¹¹ Um provérbio alemão.

(Arrington and Rose, 1987); decisions have to be made about the winsomeness of the appeal to the readership; and decisions have to be made about the directness of the approach.

d) Se, por um lado, as introduções de dissertações de mestrado do curso de Letras-Alemão da USP/Brasil e da Universidade LMU da Alemanha apresentam diferenças consideráveis, parece, por outro lado, que as introduções de artigos científicos de seus pesquisadores não são tão divergentes. Uma explicação para a diferença nas dissertações das duas instituições pode advir do fato de elas seguirem modelos distintos.

Essas constatações levam à conclusão de que o estudante (estrangeiro) precisa e deveria receber instruções concretas sobre as atividades envolvidas na produção do discurso acadêmico-científico e suas funções, por exemplo, de como fazer uma crítica (se isso for possível), de como resumir a situação da pesquisa e de como apresentar o seu próprio trabalho, partes também essenciais da introdução. Além disso, ele precisa saber como organizá-las de uma maneira coerente. Estudos na área de psicologia cognitiva e análise de discurso como de CARRELL ET AL. (1989) e SALAGER-MEYER (1991) mostram que a compreensão textual diminui quando o texto apresenta uma estrutura atípica.

Desse modo, a ênfase da análise está na descrição e na comparação da organização retórica¹². Além disso, busca-se: a) apontar as funções comunicativas de uma dissertação e como elas se manifestam dentro da introdução; b) criar uma consciência sobre a forma de organização dessa importante seção; c) sensibilizar para outras estruturas; d) e fornecer a base empírica para a elaboração de material didático com o intuito de ajudar os estudantes na redação da introdução, principalmente na parte da “apresentação do trabalho”. GNUTZMANN (1991) constata em relação a isso que quem lê artigos e assiste a palestras de especialistas percebe que, muitas vezes, não é possível captar o objetivo ou a finalidade da pesquisa¹³.

---

¹² “Retórico”, isto é, sem fazer referência estritamente à retórica aristotélica, identificando-se mais com o adjetivo “comunicativo”. Poderia-se falar também de possibilidades comunicativas de textualização à produção de texto efetiva (vide capítulo 2.4).

¹³ GNUTZMANN (1991) não indica aí exatamente se essa constatação se refere apenas à ciência em língua alemã ou compreende também o contexto científico internacional.

Supõe-se que aquele que se expressa cientificamente, seja oralmente ou por escrito, deseja defender sua posição e que a expõe na formulação dos objetivos de seu trabalho de uma maneira clara, precisa e efetiva. Porém, quem tiver lido artigos científicos ou exposições observando esse aspecto, logo percebe que não é bem assim [...]. Geralmente é difícil detectá-los [os objetivos] na obscuridade do texto¹⁴.

Sob essa ótica surge a questão de como os mestrandos executam essa importante parte da introdução. Uma primeira hipótese é que, diferentemente do artigo acadêmico, a introdução da dissertação de mestrado se mostra mais elaborada na hora de apresentar seus objetivos. A meu ver, existe uma estrutura específica da introdução da dissertação. Além disso, parte-se aqui do pressuposto de que estudantes alemães e brasileiros usam estratégias diferentes ao apresentar o seu trabalho, devido ao fato de que isso acontece em diferentes contextos, tanto linguísticos como culturais¹⁵.

Um outro aspecto da escrita acadêmica é o emprego da primeira pessoa na indicação da presença autoral no texto. Autores de artigos acadêmicos empregam a primeira pessoa em diversas funções, mas principalmente para indicar o objetivo do trabalho e para delinear o procedimento utilizado e apresentar novos conhecimentos (HYLAND 2001). HYLAND (2002) constatou que em textos redigidos em inglês por estudantes universitários chineses¹⁶ a primeira pessoa é usada em diferentes funções do discurso e com menos frequência. Em artigos publicados por acadêmicos experientes, no entanto, e em contraste aos textos de alunos, é possível constatar diferenças entre as diversas áreas científicas no que tange ao emprego da primeira pessoa. De acordo com HYLAND (2002), os estudantes universitários não são instruídos de forma suficiente sobre o emprego da autorreferência. Em resumo, os resultados de Hyland podem levar à conclusão de que a utilização da primeira pessoa pode, por um lado, ser marcada culturalmente, e/ou, depender das convenções das respectivas comunidades discursivas; e, por outro lado, um uso diferente parece estar ligado ao “status” acadêmico (acadêmicos experientes versus novatos).

---

¹⁴ „Man sollte annehmen, daß derjenige, der sich wissenschaftlich äußert, sei es schriftlich oder mündlich, sein Anliegen vertreten will und diese in der Formulierung der Zielsetzung seiner Arbeit möglichst klar, deutlich und effektiv zum Ausdruck bringt. Wer jedoch wissenschaftliche Aufsätze oder Vorträge einmal unter diesem Aspekt gelesen hat, ist relativ schnell eines besseren belehrt. [...]. In der Regel ist es eher mühsam, sie [die Zielsetzung] in der Verborgenheit des Textes aufzuspüren“.

¹⁵ Frise-se, que neste trabalho trata-se basicamente de um inventário e não de uma avaliação.

¹⁶ Do Departamento Inglês da Universidade de Hong Kong.

Como segunda hipótese deste trabalho considera-se que a presença autoral é acentuadamente diferente entre os textos alemães e brasileiros. Supõe-se também que é dentro do movimento¹⁷ “apresentação do trabalho” que se evidencia a maior presença autoral no texto.

Buscando respostas a essas questões, são comparadas, neste trabalho, introduções de dissertações de mestrado de um *corpus* de vinte e dois trabalhos de alunos brasileiros e o mesmo número de trabalhos de alunos alemães, todos originários da área de Letras-Alemão/Estudos Germânicos. Os trabalhos brasileiros procedem da Área de Alemão da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Os trabalhos alemães foram elaborados no Instituto de Alemão como Língua Estrangeira/Germanística Transnacional da Universidade Ludwig-Maximilian de Munique.

O presente trabalho insere-se na linha de pesquisa “Comparação de Culturas e Línguas Científicas” dentro de uma Análise de Gênero. Segundo EHLICH (2001, p. 202): “Uma comparação das línguas científicas mais importantes e suas culturas científicas relacionadas encontra-se pouco desenvolvida, quer dizer, ela nem existe. Aqui se encontra a maior necessidade científica.”¹⁸. No contexto da Análise de Gêneros, que se alimenta da Linguística Textual e dos conhecimentos da pesquisa na área de Língua Para Fins Específicos, foram publicados vários trabalhos que se dedicaram à análise dos gêneros textuais escritos e orais – tanto nos países de língua alemã¹⁹ como nos países anglo-americanos²⁰ –, mas ainda existem poucos estudos considerando uma perspectiva sócio-cultural.

No Brasil tem aumentado nos últimos anos o número de publicações na área de pesquisa de gêneros acadêmico-científicos (especificamente sobre o gênero artigo acadêmico e resumo acadêmico) que se baseiam principalmente na análise sócio-

---

¹⁷ O termo “movimento” será explicado no capítulo 4.1.

¹⁸ No original: „Ein Vergleich der wichtigsten Wissenschaftssprachen und der ihnen dazugehörigen Wissenschaftskulturen ist nicht einmal im Ansatz zu erkennen. Hier ergibt sich der größte Wissenschaftsbedarf [...]“.

¹⁹ Vide por exemplo GRAEFEN (1997) sobre o artigo acadêmico e MOLL (2001) sobre o protocolo acadêmico. GUCKELSBERGER (2005) analisou a exposição oral.

²⁰ Vide por exemplo BAZERMAN (1988), SWALES (1990), THOMPSON (2002), CROSS/OPPENHEIM (2006). Consultar o jornal: *English for Specific Purposes*.

retórica de gêneros de Swales²¹ (p. ex. MOTTA-ROTH /HENDGES 1996, CARVALHO 2002, BEZARRA 2006, BIASI RODRIGUES 2009). É possível identificar os seguintes centros de pesquisa: as Universidades Federais de Minas Gerais (UFMG), de Pernambuco (UFPE), do Ceará (UFC), de Santa Maria (UFSM), de Santa Catarina (UFSC), assim como a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mesmo assim, a comparação dos gêneros acadêmico-científicos é uma área ainda relativamente nova, e as comparações costumam limitar-se a textos acadêmicos anglo-americanos²². Isso certamente se deve à presença relativamente pequena de estudantes estrangeiros nas universidades brasileiras²³, assim como a um número ainda limitado de estudantes brasileiros em universidades no exterior²⁴.

Este trabalho visa a contribuir para o ensino da linguagem científica alemã²⁵ e portuguesa dentro de uma análise de gêneros sócio-rétorica levando em consideração os seus objetivos comunicativos.

---

²¹ Vide GOMES-SANTOS (2004) e CASTILHO DA COSTA (2005) a respeito das diferentes escolas de gêneros predominantes no Brasil. Nesse contexto, ARAÚJO (2004) constata que 20.7 % dos estudos de análise de gêneros se baseiam na linha swalesiana.

²² Vide ARAÚJO (2006) sobre conclusões em teses brasileiras e inglesas.

²³ Na universidade LMU de Munique, por exemplo, 15% dos estudantes são estrangeiros (www.uni-protokolle.de/nachrichten/id/2173/ Acesso: 23.03.2011). Na USP, Unesp e Unicamp – que estão entre as principais universidades do Brasil e, juntas, somam mais de 50% da produção científica nacional – a fatia de estrangeiros está em torno de 2% (www.usp.br/imprensa. Acesso: 23.03.2011).

²⁴ Segundo o DAAD (2007), 24.157 dos estudantes brasileiros estudaram no exterior no ano 2007 (número total de estudantes: cerca de cinco milhões). No mesmo ano foram matriculados 90.000 estudantes alemães em universidades do exterior (www.bildungsspiegel.de/aktuelles/studieren-im-ausland. Acesso: 30.03.2011).

²⁵ No Brasil, surgiu também interesse pelo ensino de alemão acadêmico-científico. ARNOLD VON BUGGENHAGEN (1968) foi o primeiro ao introduzir “os primeiros passos” da língua científica alemã. Contudo, a pergunta se impõe se ele teve sucesso com a metodologia e didática utilizadas, pois ele se valeu como base do ensino do antigo método gramática e tradução na sua forma originária. Uma década depois seguiram-se mais duas tentativas, de FOHER (1971) *Alemão Científico: Introdução à leitura de textos científicos* e FUHR (1989) *Gramática do Alemão Científico*, dentro da série *Bausteine Fachtexte für Wissenschaftler*, destinada à introdução do ensino do alemão científico. Tanto Fuhr como Foher escolhem fenômenos gramaticais típicos que ocorrem em textos científicos. Todos esses livros tratam do assunto “aleatoriamente”, escolhendo construções gramaticais isoladas e ignorando funções comunicativas de um gênero. Em contrapartida, não foi possível localizar livros didáticos de português como língua científica para falantes de língua alemã.

EHLICH (2002) reivindica a continuação e a manutenção do multilinguismo científico²⁶, historicamente enraizado e desenvolvido (principalmente no espaço europeu) como fonte de inovação científica. Nesse contexto, o presente trabalho deve ser entendido como uma contribuição para esse plurilinguismo nas ciências²⁷.

Organização da tese

O texto desta tese compreende oito capítulos, incluindo esta introdução, na qual foi apresentado sucintamente o tema geral e os objetivos que dão suporte a este trabalho.

No capítulo 1 é apresentada a fundamentação teórica, baseada principalmente nas obras de SWALES (1990, 2004) e BHATIA (1993). Os principais aspectos da teoria e da análise de gêneros contemporâneos são realçados. Nesse contexto aponta-se a diferença entre os termos “gênero” e “tipo de texto”, tal como ela é feita por BIBER (1988), PALTRIDGE (1996) e ARANHA (2004).

No capítulo 2 é apresentado um breve panorama dos estudos da linha de pesquisa “Retórica Contrastiva”, que busca “descrever as formas pelas quais textos

---

²⁶ Com o termo “multilinguismo científico” (*mehrsprachige Wissenschaft*) entende-se a conservação, o desenvolvimento, a utilização e o estudo das línguas científicas além do inglês, pois, segundo THIELMANN (2002), a diversificação linguística é, também, fonte de uma nova aquisição de conhecimento, que pode ser ameaçada pela monocultura. De fato, o contato com maneiras diversas de pensar resultantes de diferentes línguas abre novos pontos de vista que permitem relativizar e pôr à prova as próprias opiniões. Assim, essa perspectiva cria um argumento concludente contra a uniformização da ciência, tanto do ponto de vista da metodologia quanto da língua (é claro que se coloca a questão se uma „ciência multilíngue“ basta para combater a uniformização da ciência mencionada por Thielmann; certamente a hierarquização de revistas acadêmicas e os assim chamados „rankings de universidades“ também contribuem para uma monopolização). Nesse sentido, THIELMANN (ibid.) sugere o estímulo institucional do emprego das línguas científicas europeias no ensino, além de sugerir a criação de condições institucionais para a real participação de cientistas não-anglófonos no discurso científico inglês. Ademais, segundo BASCHERA (2010), deveria ser estimulado o multilinguismo dos pesquisadores e a tradução de revistas científicas para diferentes línguas, para que as diversas culturas acadêmicas possam, cada vez mais, entrar em contato uma com a outra.

²⁷ Vide também as declarações da AvH (Alexander-von-Humboldt-Stiftung), do DAAD, do Instituto Goethe e da HRK (organização de diretores das universidades alemãs): “[we] are of the conviction that the topic “German as a scientific and cultural language” is not to be seen in terms of English and German competing against each other but complementing each other. The internationalisation of science means that a multilingual scientific community is emerging which, on the one hand, has mastered English as a common scientific language for participating in the worldwide communication of science. On the other hand, this does not mean having to give up one’s own language but being so successful in that language that foreign colleagues and newcomers will want to learn it too”. (<http://www.daad.de/portrait/presse/pressemitteilungen/2009/10005.en.html>. Acesso em 29.03.2011)

escritos funcionam em contextos culturais [...]” (GRABE/ KAPLAN, 1996, p. 170), área de pesquisa considerada relevante para este trabalho.

No capítulo 3 são apresentados os diferentes gêneros acadêmicos. Aí são descritas as características da dissertação de mestrado, buscando situá-la dentro do sistema universitário brasileiro e alemão. Explica-se, ainda, as peculiaridades da germanística nos países de língua alemã (*Inlands-/Binnengermanistik*) e da germanística em países cuja língua nativa não é o alemão (*Auslandsgermanistik*). Além disso, é esboçado em linhas gerais como é a organização do curso universitário “Alemão como Língua Estrangeira” (*Deutsch als Fremdsprache*) nas universidades alemãs, para contextualizar os trabalhos do *corpus* que foram retirados do curso da universidade alemã em questão.

O capítulo 4 discorre inicialmente sobre a introdução e a sua função dentro do âmbito acadêmico. A seguir, é apresentado o modelo de organização retórica de introduções em artigos de pesquisa segundo SWALES (1981, 1990, 2004). O capítulo discute a aplicabilidade desse modelo a introduções de dissertações de mestrado. A discussão é acompanhada de uma análise crítica de pesquisas acadêmicas feitas com base em tal modelo.

No Capítulo 5 são elucidados os fundamentos teóricos que tratam da presença do autor no seu texto. Nesse contexto considera-se até que ponto o autor se “revela” no seu texto e que papel acadêmico ele assume nessa situação. A respeito disso são consultados os autores HYLAND (2001, 2002), STEINHOFF (2007) e SCHMIDT (2010).

Na sequência, capítulo 6, descreve-se a metodologia empregada, a seleção e a coleta dos dados, assim como a natureza do estudo. Será abordado mais detalhadamente o procedimento da análise, retomando ao mesmo tempo as perguntas de pesquisa.

No capítulo 7 (7.1.- 7.2), tem início a parte empírica, em que são examinadas cinco introduções alemãs e brasileiras de forma descritiva (macroanálise), possibilitando um *insight* mais abrangente dos textos produzidos pelos mestrandos, e ao mesmo tempo apontando as dificuldades de uma análise de texto como tal. O subcapítulo 7.3 resume os primeiros resultados, enquanto o capítulo 7.4 é voltado à microanálise, dedicando-se ao que SWALES (1990) denomina movimento três (M3) “apresentação do próprio trabalho”, que compreende por exemplo as partes

“apresentar o objetivo do trabalho”, “definir termos técnicos”, “formular hipóteses e perguntas de pesquisa”, “destacar o valor do trabalho”, “resumir a metodologia”, “apresentar resultados” e “indicar a organização do trabalho”. O foco desse capítulo é descrever os marcadores linguísticos e verificar se os objetivos comunicativos desses passos são cumpridos.

No capítulo 7.5 são resumidos os resultados referentes aos diferentes papéis do autor nos textos alemães e brasileiros.

Na conclusão do trabalho (capítulo 8), os resultados encontrados ao longo da pesquisa são sistematizados, destacando-se os pontos julgados mais pertinentes. Além disso, procura-se salientar as contribuições e implicações do estudo, assim como apontar para sugestões de futuras pesquisas.

REFERENCIAL TEÓRICO

1. A análise de gênero – a sócio-retórica

No espaço anglo-americano, surgiram muitos trabalhos a respeito de textos científicos no âmbito das pesquisas ESP e EAP²⁸ (*English for Specific Purposes* e *English for Academic Purposes* para falantes nativos e não-nativos) fortemente orientados, sobretudo, quanto à sua funcionalidade e aplicação²⁹. O interesse investigatório central da *genre analysis* (análise de gêneros), nesse sentido, serve para revelar os modelos de composição e de organização e seus desdobramentos, assim como a aplicação de recursos linguísticos característicos de determinados gêneros³⁰. Nesse procedimento, os textos são inicialmente analisados quanto à sua função comunicativa, para depois se considerar o conteúdo e a forma que lhes dá sustentação.

A *análise de gêneros* foi inicialmente introduzida no meio acadêmico anglo-americano por JOHN SWALES (1990)³¹ e distingue-se principalmente por sua abordagem sociopedagógica. Sua prioridade é a de transmitir conhecimento de gênero aos estudantes, fazendo com que descubram estruturas e convenções e sejam capazes de produzir seus próprios textos. Assim, o núcleo da teoria cria a descrição e a análise dos gêneros, considerando também o contexto social de origem. Por outro lado, gêneros são instrumentos por meio dos quais comunidades discursivas³² procuram

---

²⁸ Alternativamente chamada de “Escola Britânica”. Existe ainda a “Escola *New Rhetoric*/ Escola Americana”, e seus representantes principais são MILLER (1984, 1994) e BAZERMAN (1994), assim como a abordagem australiana, conhecida como “Sistêmica funcional” (MARTIN 1987, 1993). As abordagens teóricas se cruzam e se completam em muitas suposições básicas. Por outro lado, elas se diferenciam na sua definição de gênero, assim como na sua colocação de objetivos (vide HYON, 1996).

²⁹ Aqui SCHRÖDER (1991) (vide também LUDWIG, 1999) constata as maiores diferenças em relação à análise de gêneros textuais no âmbito do alemão (denominada: *Fachtextlinguistik*/linguística de textos específicos) interessada, sobretudo, numa incursão abrangente e teórica do objeto – de acordo com a tradição filosófica alemã – e no final da qual está uma classificação dos gêneros, que estabelece somente vagamente relações práticas.

³⁰ A partir de agora utilizo a tradução em português “gênero”.

³¹ SPILLNER (2002, p.102) chama a atenção para o fato de que a linguística textual e a análise de gêneros textuais foram desenvolvidas no espaço da língua alemã (nos anos setenta: DRESSLER 1972; GÜLICH/RAIBLE (1972); ADAMZIK (1995)), contudo suas publicações não foram lidas fora desse âmbito, principalmente no espaço anglófono. No entanto, a publicação subsequente dos trabalhos em língua inglesa também auxiliou a pesquisa alemã de gêneros e a análise de discurso francesa a sair do isolamento.

³² Uma explicação detalhada segue a partir da página 14.

alcançar seus objetivos de ordem comunicativa e social, principalmente aquelas que empregam meios escritos e, conseqüentemente, se comunicam à distância.

[...] writing, like an operating jackhammer, arguing a lawsuit, or designing an office building, is a social act that takes place in a structure of authority, changes constantly as society changes, has consequences in the economic and political realms, and shapes the writer as much as it is shaped by the writer (FAIGLEY, 1985, p. 236 apud POGNER, 1999, p. 45).³³

Por isso, a escrita como ação não deve ser considerada como um mero processo cognitivo, isolada do mundo social externo, mas é marcada pelo ambiente situacional sociorretórico no qual se afirma que “[...] *não importa se a análise da comunicação é funcional-linguística ou sociolinguística*” (POGNER, 1999, p. 45). O ato de escrever é uma ação social, inserida no ambiente externo, formada de uma variedade de sistemas de conduta socialmente determinados – (juntamente) com seus respectivos propósitos –, nos quais uma pessoa interage e que determinam o autor quanto à sua motivação e intenção. Dessa maneira, Swales incorpora um aspecto importante, já apontado por HALLIDAY (1975, p. 35): “Being appropriate to the situation is not some optional extra in language, it is an essential element in the ability to mean”.

Por esse motivo, os fundamentos dos objetivos (comunicativos) acima formam o embasamento da pesquisa ESP. As características formais como a estrutura e os elementos gramaticais e lexicais são determinados por meio de e devido a esses objetivos comunicativos que formam o traço distintivo determinante dos diversos gêneros. Desse modo, a teoria proposta por Swales aponta para uma interdependência entre o texto, que inclui sua estrutura, conteúdo e evidências linguísticas, e o contexto, que abarca a comunidade discursiva, seus valores, práticas e expectativas (HEMAIS E BIASI-RODRIGUES, 2002, p. 128).

Resumindo, a teoria de Swales se baseia em três conceitos-chave: comunidade discursiva, gênero e tarefas de aprendizado linguístico. Os conceitos de comunidade

---

³³ Tradução da nota de rodapé: Citações em inglês não serão traduzidas neste trabalho, com exceção da citação número 39, por reconhecermos o status do inglês como *lingua franca* na linguagem científica.

discursiva e de gênero estão intimamente ligados, o que levará a interferências na descrição individualizada que se segue desses conceitos.

1.1 A comunidade discursiva³⁴

Quanto à definição de “comunidade discursiva”, SWALES (1990) chama a atenção para algumas dificuldades. Ela deve ser identificada segundo sua metodologia ou com base em convenções discursivas? Swales defende uma descrição explícita com critérios claros e suficientes, e chega a seis características que identificam uma comunidade discursiva como tal:

a) A existência de um conjunto de objetivos públicos amplamente aceitos

Como comunidade discursiva³⁵ entende-se um grupo sociorretórico de indivíduos baseado na aspiração e na existência de objetivos comuns, em que os membros estão ligados por esses objetivos comuns. No caso de uma comunidade acadêmica-científica, objeto de estudo dessa pesquisa, trata-se, a meu ver, sobretudo da geração e da transmissão de conhecimento, que se realizam com a ajuda de gêneros.

b) A posse de mecanismos de intercomunicação entre seus membros

O pertencimento a uma comunidade discursiva se manifesta imediatamente na interação com os outros membros, o que acontece por meio de reuniões, encontros,

---

³⁴ SWALES indica também a denominação (1998, p. 20) *disciplinary community*, que, a meu ver, deixa mais claro que a comunidade é uma representação de pessoas de uma disciplina. Ao mesmo tempo, minimiza os problemas da definição entre *matéria*, *disciplina* e *comunidade discursiva* (*Fach*, *Disziplin*, *Diskursgemeinschaft*).

³⁵ EHLICH e REHBEIN (1994) desenvolveram um conceito semelhante ao da “comunidade discursiva” na forma de um “conceito generalizado de instituição”, e apresentam os seguintes critérios: a) instituições são “dispositivos sociais”, estabelecidos de acordo com determinados objetivos operacionais (*Handlungszwecke*); b) elas abrem “espaços operacionais” (*Handlungsräume*) correspondentes para os indivíduos, portanto, de um lado, possibilidades operacionais regradas; por outro lado, também limitações a essas possibilidades; c) têm uma função ativa na reprodução de uma determinada formação social; d) dispõem de pessoal especial, seus agentes, em parte formados por destinatários ou objetos, seus clientes; f) os atuantes dentro da instituição desenvolvem um conhecimento institucional.

congressos, etc., e por meio de correspondência eletrônica, que facilita bastante o acesso a uma comunidade discursiva.

Contudo, a respeito disso, LEFFA (1999) acrescenta que esse acesso eletrônico não é global, ou seja, está ligado ao domínio de línguas estrangeiras. No caso de haver um déficit de conhecimento de língua, essa facilidade de acesso logo se transformará, porém, num esforço extra. Entretanto, os conhecimentos insuficientes de língua podem ser compensados (mas com um maior custo), quando são empregados tradutores. No pior dos casos, é necessário renunciar a interesses, e ser obrigado a atuar “somente” em nível local.

c) O uso de mecanismos de participação para prover informações e *feedback*

O uso de mecanismos de participação possibilita tanto a inovação como a manutenção de crenças e valores e ampliação de espaço profissional. Aplicado a uma *comunidade científica*, objeto de pesquisa do presente estudo, a função informativa é a função mais importante. O preceito de publicação torna claro que a ciência está apoiada na divulgação do conhecimento, o que corresponde ao interesse da sociedade. Bibliotecas, anais de congressos e teses de doutorado estão subordinados aos preceitos de divulgação de conhecimentos. Devido à função da informação, chega-se à troca de ideias e de discussões, que, a meu ver, também desencadeiam processos erísticos³⁶ - que, por sua vez, conduzem ao que Swales chama de *feedback*.

d) O domínio e a utilização de um ou mais gêneros para o encaminhamento de seus objetivos

O quarto critério ressalta que uma comunidade discursiva dispõe de um a vários gêneros para alcançar seus objetivos. Além disso, o emprego de gêneros inclui, por exemplo, a decisão sobre que temas são importantes para o grupo e que elementos formais devem ser privilegiados para concretizar determinados objetivos.

---

³⁶ “Erística”, do grego, “arte da discussão” um conceito importante da argumentação sofística. Um dos procedimentos básicos cientificamente relevantes (EHLICH, 1993).

e) O desenvolvimento de um léxico específico

Este critério diz respeito ao emprego de um léxico específico, o assim chamado “jargão profissional”. Swales cita como exemplo de seu próprio campo de pesquisa as abreviaturas ESP ou TOEFFL, que não são entendidas facilmente por pessoas que não pertençam à comunidade discursiva que as utiliza. Por isso, a denominação „jargão profissional“ tem uma conotação negativa e indica que a compreensão e a utilização do sortimento de expressões técnicas revela não só um pertencimento a uma comunidade discursiva, mas tem também uma função delimitadora e de exclusão em relação a outras comunidades. Sobre isso Swales acrescenta que, no caso de um não afiliado tomar parte num evento ou numa reunião de uma comunidade discursiva e “entender tudo”, pode acontecer que não se tenha formado, realmente, uma comunidade como tal.

Voltando ao caso da comunidade acadêmico-científica, GRAEFEN (1997) pede cautela aos críticos do “jargão científico” para não atribuírem essa delimitação e esse isolamento devido à utilização de uma *língua própria* – considerada como estranha ou até como arrogante por pessoas não pertencentes ao grupo – às necessidades de alguns cientistas (loc. cit., p. 80). Por conseguinte, isso seria uma contradição, pois o conhecimento científico não é um conhecimento especial, ao contrário, é público e contradiria a “função informativa” citada no ponto c) de que a ciência deve ser tornada pública. Assim, segundo RIEGEL (1974, p. 12 apud GRAEFEN, 1997, p. 80), um conhecimento científico é:

[...] um conhecimento especial, porque a obtenção, utilização, distribuição e produção de conhecimento científico são regulamentadas por normas e valores sociais especiais, relevantes apenas para o grupo social dos cientistas. Por outro lado, é um conhecimento público, porque pode ser obtido, utilizado e testado por cada um que se aproprie [...] das regras metodológicas e das normas sociais relevantes de utilização e noção de valores necessários para tanto³⁷.

f) A admissão de novos membros dotados do nível apropriado de conhecimento relevante e habilidade discursiva

Comunidades discursivas estão submetidas a mudanças de pessoal. As pessoas se juntam a elas como iniciantes e as abandonam por morte ou devido a outras circunstâncias adversas. Os primeiros podem ser chamados de calouros e os outros veteranos. Para ser admitido como calouro numa comunidade discursiva, deve-se ter um conhecimento mínimo num determinado campo de pesquisa, enquanto os veteranos devem possuir um domínio de especialistas, que se manifesta na orientação de iniciantes, como por exemplo na direção de cursos. Lançando mão de um conjunto de convenções, esses agentes (calouros/ veteranos) devem encontrar um modo de interagir de forma eficiente.

Parece que estamos diante de constelações de hierarquia, as quais se manifestam na escrita de textos. Sobre o assunto existem estudos de LEFFA (1999) e FREEDMAN (1984), que mostram que a posição social, no caso a de iniciante, tem uma grande influência sobre a produção textual. Os estudantes devem ser formados como autores profissionais; no entanto, durante o tempo de aprendizado, espera-se um modo de escrever estudantil. Essa situação paradoxal apareceu na experiência de Freedman. Foram dados a professores textos de estudantes para serem corrigidos, sendo que entre eles também foram incluídos textos de escritores profissionais sem que as pessoas encarregadas da correção o soubessem. Nas correções chegou-se ao seguinte resultado: os textos dos “especialistas” de modo geral não tiveram, contra as expectativas, uma avaliação melhor. Ela ocorreu apenas para aspectos isolados, como

---

³⁷ „[...] ein Sonderwissen, weil Erwerb, Benutzung, Verteilung und Produktion wissenschaftlichen Wissens durch besondere soziale Normen und Werte gesteuert werden, die lediglich für die soziale Gruppe der Wissenschaftler relevant sind. Andererseits ist es ein öffentliches Wissen, weil es von jedem erworben, benutzt und überprüft werden kann, der sich die dafür erforderlichen methodischen Regeln und handlungsrelevanten sozialen Normen und Wertvorstellungen [...] aneignet”.

no âmbito da escolha de palavras e da sintaxe, etc. Tais textos dos especialistas, mesmo se mostrando rigorosos, foram enquadrados como desviantes, não obedecendo às convenções (dos textos de estudantes?), nos quais eram empregadas principalmente formas estratégicas individuais para informar os leitores e conquistá-los. Especialistas são mais explícitos em suas posições e escrevem menos “no modo estudantil”.

Conforme Leffa, é possível ao especialista escrever num “tom proclamador” que sublinha a importância e a novidade de suas declarações. Por outro lado, os iniciantes têm que escrever num “tom de referência”, para salientar aquilo que já é conhecido do leitor. Dependendo da aplicação de um ou de outro estilo, é exigida uma linguagem diferente.

[...] students [...] work under more constraints than specialists. They have to know much more than they are allowed to write, because they have to know not only what they are writing but also what they are not allowed to write as novices. This is a challenge for the students because they read what the specialists write (LEFFA 1999).

Como POGNER (1999) acertadamente destaca, os especialistas não escrevem para apresentar ao professor a sua capacidade de escrever (*rhetorical-space*), mas para levar em consideração a função de informação (*content-space*) de textos científicos.

Em 1992, depois de ter recebido críticas, o conjunto de critérios aqui apresentado foi revisado e complementado por Swales. Criticada foi, sobretudo, a idealização da comunidade discursiva como uma comunidade consensual. Swales corrige o critério (a) acima, pelo qual se tem a impressão de que uma comunidade discursiva é uma estrutura totalmente harmônica, e chama a atenção para o fato de que é perfeitamente possível haver conflitos, o que faz com que elas se tornem mais flexíveis na consecução de seus objetivos comuns.

Não houve nenhuma mudança no ponto b), pois, de acordo com Swales, sem mecanismos de interação e de comunicação não é possível haver uma comunidade discursiva.

A respeito do ponto c), ele completa que os mecanismos de participação não estão limitados a meras funções de informação, resposta e avaliação (*feedback*), mas

que eles também, de um modo geral, contribuem para uma manutenção do sistema, assim como para sua renovação.

No que concerne ao ponto d), ele chama a atenção para a dinâmica do gênero: os gêneros mudam e se desenvolvem e não são estruturas estáticas e rígidas³⁸. O mesmo é verdade para o ponto e), o léxico, que é submetido a uma constante ampliação.

Na edição de 1990, Swales cita, a respeito do último ponto f), que uma comunidade discursiva deve ter um número mínimo de membros especialistas em termos de conteúdo e em relação às convenções discursivas. Esse ponto foi ampliado (SWALES 1992, 1998) quando ele aponta para os desmembramentos hierárquicos explícitos ou implícitos. Os membros hierarquicamente organizados são responsáveis, de acordo com sua posição, pelos processos de admissão a uma comunidade e demissão dela.

Para entender melhor o o que se compreende por “comunidade discursiva” será valioso o confronto com o conceito de “comunidade de fala”, pois o conceito de comunidade discursiva surgiu da tentativa de diferenciá-la justamente da comunidade de fala voltada para a comunicação quotidiana dentro do campo da linguística de contato (vide GUMPERZ 1971; HYMES, 1974), para poder incluir a língua escrita.

Por não se reunirem geograficamente, ao contrário das comunidades de fala, as comunidades discursivas não conseguem se fixar fisicamente. A comunidade científico-acadêmica, como um exemplo de comunidade discursiva, se constitui com base em seus membros, que se comunicam por meio de diversos gêneros textuais: artigos, apresentações, resenhas, discussões, cartazes, pôsteres e outros (vide POGNER 1999; SWALES 1990). “In this sense ‘social context’ in the academic disciplines is an intellectual construct, a product of writers discourse” (BERKENKOTTER et al. 1989, p. 1).

Três aspectos distinguem explicitamente a comunidade discursiva da comunidade de fala (SWALES, 1990, p. 24):

---

³⁸ Com essa modificação, Swales se aproxima dos princípios básicos da escola “New-Rhetoric” (vide MILLER, 1994).

- 1) A comunicação escrita, como característica principal da comunidade discursiva, elimina a dependência espacial, típica de uma comunidade de fala, o que possibilita uma interação abrangente tanto na dimensão geográfica quanto temporal.
- 2) A comunidade de fala é uma comunidade sociolinguística, enquanto a discursiva tem natureza sociorretórica. A primeira é determinada pela necessidade de comunicação do grupo, enquanto a última se define pelas necessidades comunicativas dos objetivos de seus membros.
- 3) A comunidade de fala é organizada de forma centrífuga em que cada vez mais membros são admitidos em seu meio, enquanto a comunidade discursiva é organizada de forma excludente, já que ela se divide, se desdobra e se separa de acordo com seu grau de especialização e de interesse.

Na concepção de Swales, publicada numa obra posterior (1992), ele resume que a comunidade de fala apresenta “um grupo sociolinguístico homogêneo de pessoas que compartilham região, geografia e background, ao contrário da comunidade discursiva, que é um grupo sócio-retórico que compartilha objetivos e interesses profissionais ou recreativos” (SWALES, 1992, p.8, tradução BEZARRA, 2006, p.53).

1.2 Gênero

Depois de ter investigado o emprego do gênero na literatura, no folclore, na linguística e na retórica, Swales chega à seguinte definição de gênero:

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e constituem a razão do gênero. A razão subjacente dá o contorno da estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é o critério que é privilegiado e que faz com que o escopo do gênero se mantenha enfocado estreitamente em determinada ação retórica compatível com o gênero. Além do propósito, os exemplares do gênero demonstram padrões semelhantes,

mas com variações em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo. Se forem realizadas todas as expectativas em relação àquilo que é altamente provável para o gênero, o exemplar será visto pela comunidade discursiva original como um protótipo. Os gêneros têm nomes herdados e produzidos pelas comunidades discursivas e importados por outras comunidades. Esses nomes constituem uma comunicação etnográfica valiosa, porém normalmente precisam de validação adicional. (SWALES, 1990, p. 58)³⁹

De forma resumida, delineiam-se cinco características centrais que constituem um gênero:

1) Um gênero é uma classe de eventos comunicativos: entende-se como evento(s) comunicativo(s) o discurso e seus participantes e o papel que esse discurso desempenha, considerando o ambiente da sua produção e recepção, inclusive suas associações históricas e culturais (SWALES 1990, p. 46). Swales menciona, nesse sentido, o discurso jornalístico e o discurso acadêmico, entre outros; no entanto, não segue uma definição (clara) do “termo discurso” (ARANHA 2004, p. 41). Salienta-se que a linguagem tem uma função significativa e indispensável dentro desse evento comunicativo.

2) Essa classe de eventos se transforma em um gênero se existe um conjunto partilhado de propósitos comunicativos: a existência de propósitos comunicativos em comum reconhecidos pela comunidade discursiva transforma um grupo de eventos comunicativos em um gênero específico. Esse gênero se apresenta como um veículo comunicativo empregado para a consecução de determinados fins (SWALES 1990, p. 46). É importante lembrar que o critério da identificação dos propósitos inerentes a um gênero é considerado de suma importância.

---

³⁹ A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community, and thereby constitute the rationale for the genre. This rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constrains choice of content and style. Communicative purpose is both a privileged criterion and one that operates to keep the scope of a genre as here conceived narrowly focused on comparable rhetorical action. In addition to purpose, exemplars of a genre exhibit various patterns of similarity in terms of structure, style, content and intended audience. If all high probability expectations are realized, the exemplar will be viewed as prototypical by the parent discourse community. The genre names inherited and produced by the discourse communities, and imported by others constitute valuable ethnographic communication, but typically need further validation. (SWALES, 1990, p. 58). (Tradução para o português: HERMAIS/BIASI-RODRIGUES 2002, p.114-115).

3) **Exemplares de gêneros variam em sua prototipicidade:** isso quer dizer que, dentro de um mesmo gênero, alguns exemplares são mais prototípicos que outros; contudo, isso não impede que as ocorrências que “desviam” desse protótipo sejam desclassificadas. Acrescenta-se que o protótipo não é somente determinado pelos propósitos comunicativos: outros fatores como estrutura, forma, audiência e expressões diversas operam para sua definição.

4) **A lógica inerente a um gênero estabelece restrições no que concerne ao conteúdo e à forma:** cada gênero serve a um propósito que a comunidade discursiva estabeleceu. Após determinar os propósitos de um gênero, existe um conjunto de convenções que estabelecem restrições em relação ao seu conteúdo e estrutura, com o intuito de reconhecê-lo. Sendo assim, o gênero possui uma estrutura interna peculiar, resultante de longa experiência por parte dos membros, que o torna único. Destaca-se que essas convenções são dinâmicas, com a possibilidade de modificação ao longo do tempo.

5) **Os gêneros dispõem de uma nomenclatura típica, que possibilita acessos à “vida interna” (*insight*) da comunidade discursiva:** a comunidade discursiva é responsável por dar nomes a classes de eventos comunicativos que os membros reconhecem como exercendo ação retórica recorrente.⁴⁰

Justamente porque os textos têm origem na comunidade discursiva e pelo fato de se formarem em seu meio de acordo com seus objetivos comunicativos, a ligação estreita entre um gênero e uma comunidade discursiva advém, sobretudo, do fato da

---

⁴⁰ EHLICH (1994) o define de forma semelhante no contexto da teoria da pragmática funcional linguística: “Um gênero textual é uma estrutura profunda em torno de objetivos, que se propõe a realizar tarefas comunicativas específicas, que sempre se defronta repetitivamente com novos agentes. Portanto, gêneros textuais são amostragens abrangentes da prática linguística, correspondendo-lhes aquele caráter de meios indispensável à elaboração de objetivos sociais ” (EHLICH, 2000, p. 11). (No original: „Eine Textart ist eine zweckbezogene Tiefenstruktur, die spezifische kommunikative Aufgaben zu bearbeiten gestattet, denen repetitiv immer neue Handelnde gegenüberstehen. Textarten sind also Großmuster des sprachlichen Handelns, denen eben jener Ressourcencharakter zukommt, der für die Bearbeitung gesellschaftliche Zwecke unumgänglich ist“.). Fundamental para a definição de texto de Ehlich é o seu objetivo social, que o objetivo específico de um determinado gênero esteja inserido num contexto social mais amplo, nesse caso a instituição da ciência, da universidade. As instituições refletem os gêneros de forma ampliada ao representarem também “estruturas de ações repetitivas” (EHLICH /REHBEIN, 1994, p. 317).

atribuição desta ser a de codificar e de decodificar textos. Os especialistas, no nosso caso os cientistas, produzem essas formas de textos típicos, motivados pela troca constante de informação advinda do cumprimento de objetivos semelhantes, que “desencadeia um processo comunicativo, o qual conduz ‘por si mesmo’ a uma equiparação das formas linguísticas empregadas e, assim, à constituição de uma língua típica de um domínio” (STEINHOFF, 2003, p. 43).

De forma semelhante e complementar, BHATIA (1993, p. 13) escreve a respeito:

- a) Devido a polêmicas permanentes dos membros a respeito dos gêneros inerentes à sua comunidade discursiva, chega-se ao estabelecimento de gêneros que permanecem estáveis por um longo período e, por isso, dispõem de uma estrutura interna padronizada.
- b) Gêneros estão sujeitos a restrições no que se refere a conteúdo, forma e função⁴¹. A não-observância dessas restrições conduz a uma distorção do respectivo gênero e pode levar a mal-entendidos com os outros membros da comunidade. O conhecimento das restrições faz com que os respectivos membros apresentem seus trabalhos científicos de uma maneira mais ou menos semelhante.
- c) Existem diferenças entre iniciantes e especialistas, sendo que os últimos têm competência para lidar “criativamente” com as restrições e para modificá-las a fim de servir a seus próprios fins, enquanto os “neófitos”, na sua motivação de serem “criativos”, podem distorcer gêneros textuais pelo fato de não conhecerem as convenções típicas do domínio. Diz ele:

[...] it is true that many professional writers do manage to exploit genre constraints to achieve effectiveness and originality in their writing, most of them still operate well within a broad range of generic rules and conventions (BHATIA 1993, p. 16).

---

⁴¹ Mas a escolha dos expedientes linguísticos é livre (ARANHA, 2004).

- d) Devido a modificações, existe a possibilidade da formação de “subgêneros”⁴².

Com isso, Bhatia acrescenta um aspecto psicológico à definição sociolinguística de Swales, ao referir-se ao esgotamento tático e estratégico possibilitado por uma construção de gênero.

Além da revisão acima citada de alguns aspectos, também o conceito dos “objetivos comunicativos”, na qualidade de um dos critérios relevantes de um gênero está sujeito a uma revisão. SWALES e ASKEHAVE (2001) revisam e limitam o conceito de objetivos comunicativos. Admitem que os objetivos comunicativos são menos visíveis que a forma, sobretudo devido ao fato, mencionado acima, de que membros experientes de uma comunidade exploram o gênero para servir aos seus objetivos, ao manipular os elementos da intenção, da tomada de posição, assim como da forma e da função dentro do contexto de seus objetivos pessoais (ver ponto c) (BHATIA, 1993). Isso torna mais difícil a identificação de objetivos comunicativos. Para ilustrar, eles apresentam o exemplo de um jornalista. Um repórter, que tem a missão de apresentar um relato objetivo, tenta infiltrar opiniões subjetivas políticas em seu artigo, fazendo com que o objetivo central de “objetividade” seja desrespeitado. SWALES/ASKEHAVE (2001) esclarecem mais uma vez que os objetivos comunicativos ocupam uma posição destacada, mas que devem ser entendidos de forma múltipla, complexa e contextual e ser comprovados por estudos etnográficos.

---

⁴² Numa obra posterior BHATIA (2004) fala de “colônias de gêneros”.

Os autores dão a seguinte série de procedimentos a ser observada no caso de uma análise de gênero a partir do texto e que permite uma redefinição dos objetivos comunicativos:

Figura 1 Análise de gênero a partir do texto (SWALES/ASKEHAVE, 2001, p. 207)

SWALES cita “propósitos” e “gênero” entre aspas com o propósito de evidenciar o seu caráter provisório. Somente após uma consideração e um exame minucioso do contexto devem ser estabelecidos os objetivos e, conseqüentemente, o gênero.

Já em 1993, Bhatia desenvolveu um processo sequencial semelhante, porém mais completo, com o objetivo de servir de base para a análise de, principalmente, gêneros desconhecidos. Esse modelo é apresentado em 1.2.1.

1.2.1 Análise de gênero segundo BHATIA (1993)

O processo engloba sete categorias de análise:

1. Colocar um determinado gênero textual num contexto situacional
2. Pesquisar a literatura existente
3. Refinar a análise situacional/contextual
4. Selecionar o corpus
5. Estudar o contexto institucional
6. Níveis de análise linguística:
  - Nível 1: Análise de aspectos léxico-gramaticais
  - Nível 2: Análise de padrões de texto ou textualização
  - Nível 3: Interpretação estrutural do gênero textual
7. Informação especializada em análise de gênero

(BHATIA, 1993, p. 22-36)

No ponto 1, trata-se da inserção de um gênero no contexto situacional. Para isso serve o conhecimento da disciplina ou a experiência pessoal na área que Bhatia chama de experiências da vida real (*real-life experiences*). Não obstante, também indicações internas no texto (*internal clues*) (BHATIA 1993, p. 22) podem conter informações para sua contextualização. Desse modo, o pesquisador consegue ter uma visão para entender por que um gênero foi escrito de uma determinada maneira. Adicionalmente, Bhatia recomenda que os pesquisadores selecionem gêneros com os quais estão familiarizados, para poder alimentá-los com seu conhecimento especializado.

Caso não exista esse tipo de especialização, a literatura existente (ponto 2) deve ser consultada. Isso pode englobar literatura linguística que se ocupe com o gênero em questão ou com um gênero semelhante. Ademais, deve-se adquirir familiaridade com as teorias e os métodos de análise de gênero assim como com o discurso em questão, com o intuito de dominar o conhecimento básico necessário.

O passo 3 trata da análise mais detalhada da situação e do contexto. Nesse ponto, os autores e os receptores devem estabelecer sua relação com o texto e seus objetivos. Da mesma forma, torna-se obrigatório identificar a comunidade discursiva originária dos textos, considerando as suas condições culturais e históricas. Igualmente, tradições linguísticas e filosóficas não podem ser ignoradas.

No passo 4 seguinte, trata-se da seleção do *corpus*, que exige o desenvolvimento de critérios adequados para se estabelecer quais (e quantos) exemplares serão incluídos no *corpus*, isto é, devem ser desenvolvidos critérios que permitam uma atribuição segura de gênero textual. Para isso, é indispensável uma definição preliminar do gênero.

Para seguir um modelo de procedimento de Bhatia é necessária uma descrição exata do contexto institucional conforme delineado no ponto 5 (esse ponto tem certa semelhança com o ponto 3), quando os dados procedem de uma determinada instituição. Como instituições estão subordinadas a regras e convenções, isso poderá fazer com que elas se tornem determinantes na elaboração de gênero, podendo manifestar-se em sua formação.

Bhatia apresenta a análise de características linguísticas de um gênero no ponto 6, mencionando três níveis linguísticos diferentes. Ao nível 1 pertence a análise de aspectos léxico-gramaticais. Estudos nesse nível abrangem a frequência do emprego de formas temporais, fenômenos sintáticos e a presença de marcadores léxico-gramaticais. Entretanto, indicações quantitativas somente podem servir como complementação por não dizerem nada sobre a sua funcionalidade.

O segundo nível trata da análise de padrões de texto ou textualização. Nas pesquisas desse nível, é dada ênfase às convenções linguísticas da comunidade discursiva. A análise dos assim chamados padrões-textuais pode revelar a relação entre forma e função. Como exemplo, pode-se citar a pesquisa de SWALES e ROGERS (1995), que analisa o significado retórico do pronome *we* (nós) do ponto de vista do empregador em comunicados da direção da empresa. Nesse contexto, o emprego de *we*

reforça o sentimento de pertencimento à empresa. Em tal caso, estamos diante de escolhas táticas que os componentes de uma comunidade discursiva fazem para atingir suas metas comunicativas.

No terceiro nível das análises linguísticas do passo 6 estão em evidência a organização e a estrutura textuais do respectivo gênero dentro de uma comunidade discursiva. A base lógica, representada por movimentos retóricos, deve ser analisada, para que se possa entender a forma funcional de um gênero. A análise dos movimentos de Swales para esse tipo de procedimento pode ser, por exemplo, mencionada.

Finalmente, no último passo, recomenda-se fazer indagações a especialistas, porta-vozes da respectiva comunidade discursiva, com o intuito de oferecer a garantia de uma maior validade.

Concluindo, é importante acrescentar que, na prática, a sequência das categorias de análise não é mantida na ordem mencionada por Bhatia, ou seja, é opcional, dependendo do foco de pesquisa.

1.2.2 Gênero e tipo de texto

Em sua pesquisa sobre a estrutura organizacional de introduções em artigos científicos na área de Química em inglês, ARANHA (2004) refere-se à importância da distinção entre os conceitos de gênero e de tipo textual de acordo com BIBER (1988) e PALTRIDGE (1996). Uma diferenciação de relevância para este trabalho, para distinguir entre propósito comunicativo e realizações linguísticas.

Nesse contexto, ARANHA (2004) aponta que Swales classifica “gênero” como tendo uma dimensão mais abrangente no texto, fazendo com que a compreensão da estrutura textual (conhecimento textual), mesmo sendo fundamental, torne-se insuficiente para se atingir uma compreensão global de gênero. Contudo, Swales acaba não explicando “o que entende por conhecimento textual, o que, portanto, permite pressupor que o conhecimento textual ao qual se refere não abarca determinadas

questões julgadas pertinentes à composição dos gêneros, ou mais especificamente [...] a tipos de texto” (ARANHA, 2004, p. 41). Nesse sentido, BIBER (1988, apud PLATRIDGE, 1996, p. 237) constata que, por um lado, gêneros iguais têm grandes divergências linguísticas; por outro lado, são, sim, muito semelhantes em sua materialização linguística. Portanto, constituem-se de textos similares, apesar de pertencerem a gêneros diferentes. Por esse motivo, sob a denominação de “tipo textual” agrupam-se textos iguais do ponto de vista linguístico, independentemente do gênero.

ARANHA (2004) ilustra esse fenômeno no exemplo da “receita culinária”, o qual aparece num manual de autoajuda. O objetivo comunicativo de uma receita culinária é a de informar ao leitor potencial os ingredientes, as quantidades e o modo de preparo de um determinado prato, possibilitando que ele consiga prepará-lo. Nesse caso, a receita culinária é transmitida por meio de um determinado tipo textual. Esse tipo textual, isto é, a receita culinária, também pode ser empregado como conselho para a vida. Nesse contexto, precisa-se de duas colheres de otimismo, uma colher de alegria de viver e uma pitada de paciência, etc. A “receita culinária” é utilizada para atingir outras metas comunicativas; no entanto, sua estrutura linguística, isto é, seu tipo textual, permanece o mesmo. Outro exemplo dado por ARANHA (2007) é contar uma história a uma criança de dois anos e entregar a mesma história como um trabalho na universidade. Apesar de o conteúdo e a história continuarem as mesmas, a maneira como ela é contada será diferente, adaptada ao público a que se destina.

BIBER (1988) explica que os gêneros apresentam características externas, como objetivos comunicativos, enquanto tipos textuais são marcados por características internas, como, por exemplo, estruturas sintáticas. Segundo Paltridge, esses dois termos ilustram perspectivas textuais diferentes, mas complementares:

Thus, the term ‘genre’ describes types of activities such as [...] prayers, sermons, songs, which regularly occur in society and are considered by the speech community as being of the same type. Text types [...] represent grouping of texts which are similar in terms of co-occurrence of linguistic patterns (PALTRIDGE, 1996, p. 237).

No campo das discussões pedagógicas e didáticas, a inclusão de noções de tipo textual e de gênero pode levar a uma compreensão textual mais abrangente, ao se levar

em consideração a macroestrutura do texto (a explicitação do conteúdo retórico) em conjunto com a sua microestrutura (fenômenos gramaticais e sintáticos) (ARANHA 2004). Isso poderá ajudar concretamente os autores que não têm o domínio do conhecimento linguístico de uma língua X para, de um lado, compreender a composição textual, e, de outro, entender por que certos textos são recusados. Ademais, podem ser transmitidas ferramentas linguísticas que poderão auxiliar na elaboração mais eficiente de textos, permitindo reconhecer a que comunidade discursiva eles pertencem (ibid.).

1.3 Tarefa

Para ser aceito como membro de uma comunidade discursiva, o indivíduo tem que se adaptar às tradições e às convenções da comunidade. Esse processo de adaptação e assimilação acontece na interação entre os membros, os especialistas, que têm conhecimento típico do domínio, conhecimento esse que os novatos ainda precisam adquirir. Esse conjunto de atividades que ocorre no processo de assimilação SWALES reúne sob o conceito “tarefa⁴³”. Dentro de tal conceito que cria o ambiente da situação sociorretórica, manifesta-se a orientação pedagógica da análise de gênero. Afirmo ele que:

[...] the proposed approach is not activated by a wish to make contribution to intellectual history or to construct a schematic vision of disciplinary cultures, but rests on a pragmatic concern to help people, both non-native and native-speakers, to develop their academic communicative competence (SWALES, 1990, p. 9).

O objetivo imediato da análise, isto é, a apresentação e a aplicação concreta na prática de ensino devem ser priorizadas. Essa referência prática explica-se pelo fato de as pesquisas de gênero serem feitas principalmente por docentes que lecionam a escrita acadêmica, fazendo com que os dois papéis – “ser um pesquisador” e “ser um professor” – se completem mutuamente: o professor tem conhecimento das

---

⁴³ Para a distinção entre *Aufgabe* (tarefa) e *Übung* (exercício) no ensino de língua estrangeira, vide NEUNER (1994).

deficiências de seus alunos e dos processos ontogenéticos de aprendizado, sabendo, por isso, onde existe demanda de pesquisa (LUDWIG 1999).

Concretamente, entende-se como “tarefa” uma série de diferentes atividades cognitivas e comunicativas que tem como alvo a aquisição de conhecimento de gênero. Nesse sentido, é necessário levar em conta que as tarefas servem ao reconhecimento e à compreensão da estrutura de gênero, assim como à produção independente, e devem estar adaptadas às necessidades do respectivo grupo; isso inclui, principalmente, os componentes de conteúdo, o tipo de publicação e o nível linguístico dos participantes/membros (vide ARANHA, 2004, p. 39-41).

A importância que SWALES atribui ao que foi citado acima fica clara na publicação do livro *Academic Writing for Graduate Students – Essential Tasks and Skills* (2004) em trabalho conjunto com Christine Feak. Por meio de exemplos de trechos de textos concretos, seguidos de um trabalho de tarefas, os estudantes são conscientizados a respeito de realizações linguísticas típicas do gênero acadêmico e orientados no que se refere às aplicações práticas. A ideia da tarefa é a de ser uma ferramenta apropriada para os estudantes no seu caminho de aprendizado de textos acadêmicos como “*parte da socialização na comunidade acadêmica [...]; o objetivo é que os estudantes descubram o que se espera deles e tentem se aproximar do que se espera*” (POGNER, 1999, p. 61)⁴⁴.

Aliás, o conceito de tarefa está sujeito à crítica da uniformização da escrita, que SWALES (1990, p. 16 ss) rebateu com o argumento de que os gêneros sempre ocorrem em situações específicas ou contextos determinados, de modo que sempre têm que se adaptar a uma nova situação, diminuindo, assim, “o perigo” de apenas repetir fórmulas.

Para evitar a prescrição – ou, como SWALES mesmo mencionou, o *formulaic parroting* (1990, p. 16) –, os autores KAY e DUDLEY-EVANS (1998) apud ARANHA (2004, p. 39) sugerem empregar na sala de aula principalmente textos autênticos e pessoais, que possibilitem o contato criativo com o conceito de gêneros. A troca

---

⁴⁴ „[...] Teil der Sozialisation in die akademische Gemeinschaft [...]; es geht für die Studenten darum herauszufinden, was erwartet wird, und zu versuchen, sich den Erwartungen zu nähern” (POGNER, 1999, p. 61).

interativa em forma de discussão sobre valores e objetivos de comunidades discursivas pode impedir uma uniformidade inflexível.

O ponto de vista de Swales é para GRUBÖCK (2008) interessante no que concerne à situação de aprendizado e de transferência, pelo fato de se basear nas premissas de que 1) os autores de uma determinada disciplina se norteiam por convenções na produção de gêneros (vide BHATIA, 1993, p. 23) e, por isso, contribuem igualmente para o desenvolvimento de um protótipo, e que 2) o professor e o aluno podem explorar esses protótipos (UPTON/CONNER, 2001, p. 317) para escrever textos de forma independente. Vale salientar, mais uma vez, que os gêneros não devem ser somente analisados com o intuito de identificar conteúdo, forma e língua, mas também se trata de descobrir como agem nas respectivas comunidades discursivas (DUDLEY-EVANS, 1994, p. 219) para revelar como são as suas normas, sua epistemologia, ideologia e ontologia social (BAZERMANN, 1995, p.20).

Resumidamente, é possível afirmar que os iniciantes se veem diante de dois desafios: além da aquisição de novos conteúdos complexos, que devem ser compreendidos, adquiridos e aplicados, devem ainda se adaptar às convenções da comunidade discursiva⁴⁵. A respeito disso, BEREITER/SCARDAMALIA (1987) falam de *content-space* e *rhetorical space* que devem ser reunidos.

Segundo POGNER (1997), estudos etnográficos de caso mostram que esse processo de passagem para a comunidade discursiva profissional ou acadêmica, que consta, sobretudo, da discussão e da revisão de textos, frequentemente acontece como um “processo tenso” (loc. cit., p. 126), “no qual principiantes recorrentemente transitam entre o seu ponto de vista individual e as normas de pensamento e de escrita consideradas ‘normais’ na comunidade discursiva”⁴⁶.

---

⁴⁵ STEINHOFF (2003) acrescenta a competência para se expressar: a *Ausdruckskompetenz*. Ele distingue dois processos para conseguir essa competência a) através da adaptação ao hábito e b) através de atividades orientadas a resoluções de problemas.

⁴⁶ „[...] in dem NovizInnen immer wieder zwischen ihrer individuellen Sicht und den von der Diskursgemeinschaft als ‚normal‘ angesehenen Denk- und Schreibnormen vermitteln“.

No caso de iniciantes estrangeiros, acrescenta-se que eles não somente têm que reunir o *content-space* e o *rhetorical-space*, mas também são obrigados a conseguir competência no campo *do cultural-space*; portanto, têm que se provar triplamente. Por esse motivo, gêneros não podem variar somente no que diz respeito a diferentes propriedades características, mas também em sua impressão cultural, pois se trata de diferentes modelos culturais. A área de pesquisa “Retórica Contrastiva” se ocupa com a revelação desses modelos contrastivos de escrita científica. No próximo capítulo farei uma exposição sobre os trabalhos fundamentais dessa área de pesquisa.

2. O comparatismo de textos científicos: a retórica contrastiva

2.1 Os primeiros estudos

KAPLAN (1980) está entre os “pioneiros” que, sob a denominação de “retórica contrastiva”⁴⁷ e influenciado pela tese de Sapir-Whorf – segundo a qual diferentes línguas constituem diferentes culturas e padrões de pensamentos –, examinou 600 trabalhos produzidos por estudantes em diferentes grupos de línguas e de culturas (semíticas, orientais, românicas e russo-eslavas). Como resultado, KAPLAN (1980) constatou modelos discursivos divergentes nos textos; sobretudo no critério de “linearidade” ele aponta diferentes percursos argumentativos (vide Figura 2).

Figura 2 Modelos de linearidade de KAPLAN (1980, p. 410)

Nesse caso, os textos em inglês seguem um desenvolvimento linear: a ideia central é tecida de forma discursiva (linear) e entrelaçada com outras ideias sucessivas, enquanto o desenvolvimento do parágrafo nas línguas orientais acontece numa complexa sequência de paralelas. Nas línguas semíticas, por sua vez, a ideia se desdobra em forma de caracol, sendo que o tema é várias vezes “circundado” a partir de diversos pontos de vista. Os textos românicos são caracterizados por digressões em relação à ideia central e inclusão de “material não essencial”. No que diz respeito à estrutura do russo, ele se assemelha às línguas românicas, diferenciando-se, entretanto, em relação ao tamanho e à quantidade de elementos inseridos. Conforme Kaplan, as diferenças são condicionadas por diferentes estruturas de pensamento culturalmente condicionadas, que são transmitidas pelas respectivas instituições de ensino (por

⁴⁷ Encontram-se outras denominações para essa área de pesquisa: “análise contrastiva de estilo” (*Kontrastive Stilanalyse*), “textologia contrastiva” (*Kontrastive Textologie*) e “estudos interculturais” e *cross culture studies*.

exemplo, o ensino de redação na língua materna). Num momento posterior, Kaplan corrige sua descoberta admitindo que os quatro modelos discursivos aparecem em todos os grupos linguísticos. Mesmo assim, ele defende a tese de que existe em cada cultura linguística escrita uma tendência acentuada para uma determinada maneira de escrever. Apesar da “correção” acima mencionada, permanece questionável em suas explicações se é possível deduzir da estrutura do parágrafo, ou seja, da disposição das proposições o estilo de pensamento de toda uma cultura, ainda mais pelo fato de os textos terem sido redigidos na língua não-materna inglês.

Chamou a atenção do sociólogo norueguês GALTUNG (1983, p. 151) “[...] quão surpreendentemente reduzida é a consciência dos membros de uma comunidade intelectual a respeito de suas particularidades”⁴⁸. Com base num ensaio que tem mais um caráter associativo, Galtung descreve os estilos científicos predominantes e como eles se distinguem uns dos outros, partindo de um ponto de vista mais científico-sociológico do que linguístico. Ele detecta um estilo nipônico, um gaulês (nele incluídos os países latino-americanos), um teutônico e um saxônico. Na sua caracterização de estilos científicos, ele parte das seguintes dimensões, que definem o que ele chama de “subcivilização”, conforme a relevância e a expressão da escrita científica:

1. Produção de teses: como os dados são colhidos e avaliados.
2. Formação de teorias: que explicações são fornecidas.
3. Análise de paradigmas: onde ele inclui a associação do conhecimento e do pensamento ao contexto local e a pesquisa básica.
4. Descrição e comentários sobre as atividades de pesquisas de terceiros.

Para a representação de diferentes estilos e maneiras de pensar, ele utiliza figuras geométricas.

---

⁴⁸ „[...] wie wenig den Angehörigen einer intellektuellen Gemeinschaft offenbar die Eigentümlichkeiten ihrer Gemeinschaft bewußt sind“.

Figura 3 Representação dos diferentes estilos (GALTUNG, 1983, p. 174)

O estilo saxônico é identificado pela descrição da realidade por meio de orientação factual e de um procedimento indutivo, por isso as pirâmides estão sobre o terreno sólido do empirismo. No estilo nipônico, que é ao mesmo tempo muito fracionado, há tentativas vagas de ligar dados. Apesar de a produção de teses em estilo teutônico e gaulês ser pouco expressiva, os dois estilos se destacam no âmbito da formação de teoria. Aliás, cabe ressaltar uma diferença marcante: enquanto a formação da teoria teutônica é fortemente dedutiva, ocupando-se principalmente do aprendizado de maneiras de pensar que devem abranger um campo amplo (vide pirâmide), ele constata, no caso da teoria gaulesa, um convencimento,

[...] que advém menos de uma estrutura lógica do que de uma determinada qualidade artística que a prosa das ciências sociais gaulesas muitas vez possui [...]. A força de persuasão advém talvez menos da implicação do que da elegância⁴⁹ (loc. cit., p. 164).

⁴⁹ „[...] weniger von einer logischen Struktur ausgeht als vielmehr von einer bestimmten künstlerischen Qualität, die die Prosa der gallischen Sozialwissenschaften sehr oft besitzt [...]. Die Überzeugungskraft geht vielleicht weniger von der Implikation aus als von der élégance“.

que vem impregnada de estética vocabular e de jogos de palavras. Como comparação figurada, ele apresenta a rede, na qual os dois pilares, devido à rede colocada entre eles, se “contrabalançam”.

As coisas existem numa totalidade, elas apresentam antes um equilíbrio do que um centro ou um cimo, como mostra a metáfora das pirâmides no caso do estilo teutônico. Mas essa totalidade não se deixa representar por uma dedução rigorosa. Somente é possível sugeri-la⁵⁰ (loc. cit., p. 166).

Em contrapartida, a teoria de formação nipônica – que se orienta na tradição oriental budista, taoísta e hinduísta – se caracteriza pela imprecisão, pela dualidade, assim como pela contradição, arraigada no caráter circular do pensamento hindu e que está em oposição a uma teoria clara.

Tanto Galtung quanto Kaplan encontram justificativas nessas formas diferentes de maneiras de proceder nos diferentes sistemas constitutivos, nos quais se formam as estruturas sociais. Na Alemanha, o foco principal reside nas maneiras de pensar; na França, no domínio da língua francesa; na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos na acumulação de fatos (TRUMPP, 1997, p. 19).

As reflexões de GALTUNG (1983) têm um efeito um tanto negligente, estereotipado e ultrapassado; principalmente devido ao fato de que se trata de classificações prototípicas sem qualquer base empírica. Pode-se também criticar a condição sob a qual “cultura” é entendida como algo monolítico e sua dinâmica é negligenciada.

Contudo, Galtung foi citado muitas vezes, pois suas reflexões foram umas das primeiras a abordarem a combinação de cultura e produção científica. Além disso, deve se ressaltar que ele já se dedicava à questão sobre até que ponto o inglês como língua acadêmica-científica global modifica ou modificará as tradições da escrita que ele descreveu.

---

⁵⁰ „Die Dinge existieren in einer Totalität, es eignet ihnen eher eine Balance als ein Zentrum und ein Gipfel, wie es die Pyramidenmetapher für den teutonischen Stil anzeigt. Aber diese Totalität läßt sich nicht durch rigorose Deduktion darstellen. Man kann sie nur andeuten“.

2.2 Trabalhos feitos com base na língua alemã

Os exames de CLYNE (1991, 1993) sobre a linearidade e simetria textual de textos alemães e ingleses levam aos seguintes resultados (controversos): os autores ingleses se atêm a um desdobramento temático amplamente linear (vide Kaplan), enquanto autores alemães tendem a divagações, a “digressões” e se estruturam assimetricamente, isto é, a distribuição do texto e dos parágrafos tem tamanhos diferentes; além disso, do ponto de vista da continuidade, as partes textuais são conectadas com menos frequência.

Nos textos ingleses, dados e ilustrações são incluídos no texto principal e esclarecidos, ao contrário dos textos alemães, nos quais eles são banidos para os anexos sem a merecida atenção. Na qualidade de parâmetros comparativos adicionais, considera-se a maneira de se lidar com definições, assim como o emprego de *advance organizers*⁵¹, que muitas vezes são omitidos. Nesse contexto, cabe citar o emprego de *topic sentence*, que muitas vezes introduz a primeira oração de um capítulo e diz algo a respeito do conteúdo, enquanto no alemão a preferência é por *bridge sentences* (ver POPKEN, 1987), que funcionam como ligações entre parágrafos. Os autores ingleses antecipam para o leitor as definições conceituais importantes, enquanto os escritores alemães deixam para desenvolvê-las no próprio texto ou nem sequer fornecem tais definições. No geral, o estilo de escrever alemão fica em desvantagem (GRAEFEN, 1994).

GRAEFEN (loc.cit.) critica a orientação unilateral em perspectivas de CLYNE (1991, 1993), pelo fato de ele se basear no ideal formal anglo-saxão. Clyne considera os textos científicos alemães mais focados no conteúdo, enquanto os textos anglo-americanos são mais focados no leitor, isto é, são constituídos de modo a facilitar a leitura. Entretanto, Graefen destaca que é igualmente importante um entendimento bem sucedido entre o autor e o leitor nos textos em língua alemã. Clyne deixa de considerar os recursos linguísticos alemães no que concerne ao entendimento entre o autor e o leitor. Ele somente apresenta os recursos linguísticos do inglês e os transfere diretamente para os textos alemães, derivando suas teses desse aspecto.

---

⁵¹ Nesse caso, estamos diante de marcadores linguísticos de organização textual e formulações que anunciam o próximo passo da reflexão.

O conceito de Clyne da “linearidade” de textos anglo-americanos ignora que, no espaço da língua alemã, a exigência de que não se deve acrescentar material extra que não está diretamente ligado ao tema delimitado não se aplica pelo fato de que não se aspira a uma definição temática restrita, não sendo assim possível aplicar diretamente o conceito anglo-saxão de linearidade a textos alemães (GRAEFEN, 1994, p. 148). Clyne até concorda que passagens textuais que foram classificadas como digressões foram consideradas pelos seus próprios autores como tematicamente relevantes. É particularmente difícil chegar a uma distinção entre desvio ou não do tema. Autores alemães consideram o estilo de escrita anglo-americano igualmente rigoroso, mas, mesmo assim, pouco detalhado, tendendo ao superficial⁵².

EßER (1997) e KAISER (2002) examinam comparativamente trabalhos de final de disciplina de semestre de estudantes de graduação; o *corpus* de Kaiser é formado de textos alemães e venezuelanos (120) e trata principalmente do desenvolvimento da capacidade de expressão científica sob vários aspectos, enquanto EßER (1997), na sua tese “*Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat...*”, toma como base trabalhos de cursos de estudantes mexicanos, assim como trabalhos escritos em alemão por mexicanos, englobando ao mesmo tempo em seu material, portanto, 20 trabalhos estudantis alemães. Eßer desenvolve o seu estudo com base em um esquema de análise de modelos textuais, que abrangem as categorias de função, conteúdo e estilo. Os trabalhos mexicanos, do ponto de vista estrutural, se distinguem por um desenvolvimento temático fortemente descritivo e coordenativo e são mais orientados empiricamente, enquanto os trabalhos alemães tendem a ser argumentativos e com um desenvolvimento temático subordinativo. No que concerne ao conteúdo, EßER (1997) constata que o objetivo da pesquisa é mais focada nos trabalhos mexicanos, em contraste com um trabalho alemão que tende para a complexidade, a abstração e a teoria.

Resumidamente, EßER (loc. cit.) notou que, no caso de trabalhos mexicanos, além da veiculação da informação, trata-se, explicitamente, da transmissão da própria

---

⁵² CANAGARAHJA (2002), um pesquisador do Sri Lanka que atua nos Estados Unidos na área de ESP/EAP, prefere um desenvolvimento de argumentação menos explícito. Para ele, o uso de *advance organizers* é uma forma de controlar o leitor e deixa a impressão de que o autor não quer permitir que o leitor tire suas próprias conclusões.

visão do objeto, o que deve ser considerado como inerente ao modelo textual. Os exames de Eßer terminam com sugestões didáticas para um ensino de alemão como língua estrangeira nas universidades.

FRANÇOIS (2004) analisa como os estudantes franceses de Germanística estruturam a forma interna e externa de seu trabalho, com o exemplo de sete trabalhos de conclusão de estudantes franceses. Concluiu-se que estudantes franceses avançados em alemão como língua estrangeira têm dificuldades peculiares com a linguagem científica que não são partilhadas com os outros estudantes de alemão como língua estrangeira, mas que advêm da tradição da escrita dos franceses e que, portanto, têm que ser explicadas do ponto de vista da especificidade cultural. Por último, a autora procura propostas didáticas para a melhoria do ensino acadêmico-universitário de alemão como língua estrangeira.

2.3 Universalidade ou relatividade do discurso científico

Os autores acima citados têm em comum a crença de que a unidade do discurso científico proclamada por WIDDOWSON (1979) não é defensável. Fala-se da tese de universalidade (vide WIDDOWSON) em comparação com a tese de relatividade (SCHRÖDER, 1995, p. 156). WIDDOWSON (1979, p. 51) declara que:

The concept and procedures of scientific inquiry constitutes a secondary cultural system which is independent of primary cultural systems associated with different societies. So also for example, a Japanese, and a Frenchman, have very different views of life, beliefs, preconceptions and so on deriving from the primary cultures of the societies, they are members of, as scientists they have a common culture. Scientific discourse is a universal mode of communication, or universal rhetoric.

Portanto, Widdowson parte de uma cultura universal secundária, que, independentemente da cultura de origem e da respectiva comunidade linguística, é produzida por cientistas e tecnocratas e é representada como um discurso científico universal.

No entanto, POHL (2007, p. 97) deixa claro que Widdowson foi mal entendido por longo tempo, quando se identificava seu conceito de discurso com “língua” e se tentava considerá-la como recursos textuais. Widdowson evidencia que, para o estudo do discurso científico universal, deve-se desistir da análise meramente focada nos recursos linguísticos. E explica:

I take it that the discourse conventions which are used to communicate this common culture are independent of particular linguistic means which are used to realize them. [...] Scientific discourse is a universal mode of communication, or universal rhetoric (WIDDOWSON, 1979, p. 51).

O que ele considera universal em sua concepção não se compõe de parâmetros linguísticos e textuais, mas de um conjunto de procedimentos e conceitos científicos, “which are variously textualized through different languages (WIDDOWSON, 1979, p. 60)”. Por conseguinte, o discurso científico, segundo Widdowson, pode ser condicionado culturalmente, podendo ser empregados diferentes procedimentos linguísticos e composicionais, os quais, contudo, estão a serviço do mesmo objetivo. Retomando Clyne e Graefen, por exemplo, o critério do estilo agradável ao leitor, se manifesta assim de forma diferente no alemão e no inglês. No meu entender, o surgimento desse critério pode ser atribuído da mesma forma ao ideal linguístico-científico da inteligibilidade e da capacidade de compreensão.

Em resumo, pode-se constatar que não somente as comunidades discursivas⁵³ e seus respectivos discípulos determinam como deve ser um bom texto, mas que igualmente o contexto cultural como “domínio social autônomo” (CANAGARAJA 2002, p. 66) tem uma influência sobre a produção de textos.

De fato as ciências sociais e humanas estão mais sujeitas a influências culturais específicas, já que são determinadas mais fortemente pelo contexto nacional e sociocultural (vide GNUTZMANN, 1991 e TRUMPP, 1997). GNUTZMANN/OLDENBURG (1991) até mencionam disciplinas científicas que seriam “mais universais” que outras:

---

⁵³ Por experiência própria, posso acrescentar a respeito que um trabalho final de disciplina de semestre na área de política (Filosofia Política) escrito na Universidade de Munique foi avaliado negativamente pelo fato de ter um estilo de citação diferente. As exigências formais da área de Política são diferentes quanto a esses critérios da comunidade discursiva “Alemão como Língua Estrangeira”/Germanística Transnacional”.

The less dependent a scientific field is on a specific culture, the more likely it is that it uses [...] universal discourse pattern. The more dependent a scientific field is on primary culture, i.e. the more it is embedded in its own society, the more likely it is that it uses culture-specific patterns (loc. cit., p. 115).

Eles apontam que ainda são relativamente raros os estudos de gênero que pesquisam se diferentes estruturas de textos acadêmicos de uma mesma disciplina, mas apresentadas em línguas diferentes, seguem modelos independentes ou modelos específicos de uma língua ou de uma cultura.

Concluindo, a retórica contrastiva poderia ser aplicada a este estudo. De acordo com KAPLAN e OSTLER (apud SWALES, 1990, p. 64), “diferentes línguas têm preferências diferentes para certos tipos de padrões discursivos”. SWALES (ibid.) concorda que, no nível do discurso, é difícil comparar línguas, por isso “é importante que se comparem textos do mesmo gênero em duas línguas” (loc.cit., p. 65). O gráfico abaixo tem o objetivo de mostrar onde está localizada a retórica contrastiva dentro da análise de gênero:

Figura 4 O “lugar” da Retórica Contrastiva ⁵⁴

⁵⁴ Sobre a distinção entre *gênero* e *texto*: gênero é definido como uma classe de eventos comunicativos que compartilham os mesmos propósitos. O gênero se materializa em textos, que são exemplares do gênero. Para Swales, os gêneros são um princípio de classificação (ou princípios de agrupamentos de textos), que têm como objeto os eventos comunicativos. Os textos empíricos compartilham características com os demais exemplares, embora cada um apresente também características peculiares (COSTA 2007).

2.4 A noção de *retórica*

O conceito de “retórica” empregado na retórica contrastiva não pode ser comparado com a concepção grega aristotélica clássica. O conceito de tradição retórica de Kaplan é muito limitado, porque trata somente de uma parcela reduzida da retórica clássica, a saber, da *dispositio* (estruturação dos pensamentos) (VESALAINEN 2001). As categorias aristotélicas do *ethos* (fidedignidade do orador) e do *pathos* (estado emocional do ouvinte), por exemplo, não têm importância (ibid.).

A palavra e o conceito da retórica tem frequentemente na prática uma conotação pejorativa. Ela se refere a um discurso ou texto cuja mensagem é muito pequena em relação a seu conteúdo. Principalmente por volta do fim do século XVIII intelectuais alemães menosprezaram a retórica. Os discursos deveriam ter um efeito muito mais convincente por originaram-se do fundo da alma, e não mais por uma determinada técnica ter sido aplicada do modo mais hábil possível. Além disso, o discurso manipulador nacional-socialista contribuiu para que o conceito de retórica carregasse consigo, no espaço de língua alemã, frequentemente uma conotação pejorativa.

Nos últimos anos, entretanto, aumentou entre os linguistas o interesse pela retórica (vide a escola *New Rhetoric*). Esse novo aumento de interesse viu a adoção da noção de retórica como persuasão e a eliminação de conotações pejorativas (MARTÍN 2003). O estudo da retórica foi redescoberto não somente como um meio de melhorar a eficiência da apresentação verbal, mas como uma ferramenta analítica que pode ser usada para descortinar a estrutura de textos em línguas e disciplinas (MAURANEN, 1993, p. 20) PURVES (1988, p. 9 apud MARTÍN 2003, p. 27) define retórica como “a escolha de aspectos linguísticos e estruturais do discurso escolhidos para produzir um efeito sobre o público”. Por isso, o estudo de como textos têm efeito sobre o leitor/espectador ainda é um dos pontos principais da retórica contrastiva.

No presente trabalho, entende-se como retórica o discurso persuasivo escrito, que consiste de escolhas feitas pelo escritor com a finalidade de convencer o leitor de suas alegações (vide MARTÍN 2003). É evidente que uma introdução não é apenas um texto descritivo em prosa, mas um texto com uma função profunda de convencimento.

O autor tem que convencer o leitor da relevância do trabalho e levá-lo a continuar a leitura. Para isso, vale-se de estratégias retóricas, às quais também pertencem a estrutura organizacional e o emprego (ou não) de pronomes pessoais que marcam a presença do autor.

3. Classificação dos gêneros acadêmico-científicos

A escrita acadêmica se manifesta em diferentes gêneros acadêmico-científicos. Segundo LOFFLER-LAURIAN (1983, p. 9-12, APUD FRANÇOIS 2004, p. 19) esses textos (*types de discours scientifiques*) podem ser classificados como se segue:

- *Discours scientifique spécialisé* (discurso científico especializado): são textos científicos escritos por especialistas para especialistas do mesmo setor, destinados a serem publicados principalmente em periódicos.
- *Discours de semi-vulgarisation* (discurso de vulgarização parcial): quando cientistas escrevem textos não destinados a um público especializado, mas a pesquisadores de outras disciplinas, tratando-se, portanto, de textos parcialmente científicos.
- *Discours de vulgarisation scientifique* (discurso de vulgarização acadêmica): trata-se dos assim chamados textos científicos populares, nos quais o saber acadêmico é tornado acessível para o grande público, por exemplo, em jornais.
- *Discours scientifique pédagogique* (discurso científico pedagógico): quando textos científicos são elaborados de forma pedagógica, portanto para escolares ou estudantes universitários, eles pertencem à categoria de textos acadêmicos pedagógicos, os quais, porém, pressupõem um determinado nível de conhecimento da área. Nesse contexto se enquadram os livros didáticos e as obras de iniciação.
- *Discours de type “thèse”* (discurso de tipo “tese”): assim se denomina o “trabalho de conclusão de curso”, que os estudantes avançados escrevem no final da

sua graduação e que é dirigido sobretudo aos docentes. A peculiaridade deste gênero de texto é o fato de, apesar de o autor transmitir conhecimento, ele ser ao mesmo tempo avaliado pelos destinatários.

➤ *Discours scientifique officiel* (discurso científico oficial): aqui se incluem os textos cujos destinatários não são especialistas da área, mas instituições, como por exemplo textos de requerimento de bolsas, etc.

Não é fácil atribuir uma dessas classificações à dissertação de mestrado. Em minha opinião, ela ocupa uma posição intermediária entre o tipo 1 e o tipo 5. Trata-se de estudantes universitários avançados, que, com a elaboração e a entrega da dissertação de mestrado, encerram essa formação. O trabalho é submetido ao orientador, que deverá decidir se o título será outorgado ou não. Se o trabalho tiver uma avaliação positiva, pode-se pressupor que se trata de um texto de especialista: a admissão como membro reconhecido da comunidade discursiva consumou-se. Nesse caso, pode ser possível a publicação do resultado ou de excertos do trabalho em revistas especializadas. Essa premissa é ainda mais verdadeira se for considerado que a pós-graduação acontece após a graduação, sendo, portanto, claramente um curso para especialistas. É oportuno salientar que as dissertações alemãs foram elaboradas no contexto de curso de graduação, de acordo com o sistema vigente até 1999⁵⁵.

Segundo a classificação de gêneros de EHLICH (2003) no ambiente universitário, que aponta os gêneros instrutivos (didáticos), persecutórios (aplicados ou gêneros de consequência, como, por exemplo, o excerto/a síntese) e geradores (produtivos), a dissertação de mestrado seria um gênero persecutório com certos elementos geradores, que emergem das estratégias de solução concretas do trabalho independente.

---

⁵⁵ Vide também página 88 nese neste trabalho.

3.1 A dissertação: sua definição e seu lugar na comunidade discursiva

3.1.1 *Daf/Transnationale Germanistik* a Universidade de Munique (LMU)

O sistema de ensino na Alemanha e na Europa encontra-se numa fase de mudanças decisivas. Desde o início do assim chamado “Processo de Bolonha” em 1999, os atuais títulos de conclusão de cursos universitários denominados *Magister Artium*, *Diplom* e *Staatsexamen* serão substituídos paulatina e continuamente pelos novos títulos de bacharelado e mestrado até o fim do ano 2011. No momento, todas essas formas de obtenção de título ainda correm paralelamente⁵⁶.

O *Magister Artium* (M.A.), que tem suas origens na Idade Média, é o título de conclusão de curso mais antigo e, para o presente trabalho, é relevante pelo fato de as introduções examinadas terem sido retiradas dessas dissertações de mestrado. Nessa forma de curso, os estudantes escolhem de uma a três disciplinas (duas disciplinas principais ou uma disciplina principal e duas secundárias) que podem ser combinadas à vontade. Assim, por exemplo, é possível combinar Medievalismo com Biologia. O objetivo é uma orientação cultural abrangente. O curso se divide em um curso/estudo(s) básico(s) (*Grundstudium*)⁵⁷ de dois anos e em um curso principal de dois anos ou dois anos e meio (*Hauptstudium*). Somente após o término do curso principal com uma dissertação de mestrado é concedido um título universitário.

Até esse momento, o estudante, durante o curso, deve apresentar uma série de outros trabalhos escritos. No sistema universitário alemão, eles são, sobretudo, o trabalho semestral de conclusão de disciplina durante a graduação ((*Pro*)-*Seminararbeit*) e o trabalho semestral de conclusão de disciplina nos semestres mais

---

⁵⁶ O *Staatsexamen* por enquanto ainda não será abolido. Ele é um exame aplicado centralizadamente pelo Estado no final de determinados cursos universitários. Medicina, Pedagogia e Direito são cursos para os quais esse tipo de exame final está previsto (até que ponto as exigências dos respectivos trabalhos científicos finais serão influenciadas por essas mudanças de curso ainda não está definido).

⁵⁷ O *Grundstudium* será mais ou menos equivalente ao estudo de Bacharel no Brasil e o *Hauptstudium* ao Master/mestrado

avancados (*Hauptseminararbeit*), conhecido por alguns como trabalho de casa (*Hausarbeit*), e, além disso, existe a exposição oral + *handout* (*Referat+Thesepapier*) e o protocolo (*Protokoll*). O trabalho semestral de conclusão de disciplina é um trabalho científico de vinte páginas a ser feito no curso básico (*Grundstudium*, os primeiros dois anos), enquanto o trabalho de conclusão de disciplina no curso avançado é feito, geralmente, nos últimos dois anos.

Esses trabalhos, por um lado, têm a função de comprovar o desempenho do estudante, tendo, portanto, tanto uma função de controlar como de treinar e de informar. Os estudantes devem ser encaminhados no sentido de adquirir um método de trabalho e de pensamento científicos e de transmiti-lo numa forma e linguagem adequadas. No final do curso, é necessário apresentar o trabalho final, a assim chamada dissertação de mestrado. As exigências quanto ao conteúdo dos trabalhos aumentam no decorrer do curso. Enquanto nos primeiros trabalhos se avalia principalmente a apresentação e a aplicação de técnicas científicas, na dissertação de mestrado, além da observância dos critérios formais, se espera independência na elaboração do tema (FRANÇOIS, 2004).

O trabalho de mestrado versa somente sobre uma disciplina, geralmente a disciplina principal, sob a orientação de um professor, e é corrigido por ele e por mais um professor⁵⁸. O tema da dissertação de mestrado é comunicado ao candidato por ocasião do início da matrícula oficial do mestrado, mas, geralmente, o mestrando sabe a área e o tema, pois é ele que os escolhe juntamente com seu orientador. O sistema de correção e de exame (além da redação da dissertação são previstas provas orais e escritas) é determinado internamente e não está submetido a nenhuma instância central.

No que concerne às exigências de uma dissertação de mestrado e suas determinações formais, estão previstas no mínimo 60 e no máximo 120 páginas, devendo o trabalho ser entregue no prazo de quatro a seis meses. Segundo ECO (1998, p. 41), o trabalho acadêmico-científico compreende, entre outras coisas, o surgimento de algo novo para a pesquisa, no sentido de um novo desenvolvimento teórico ou de se ver um tema “sob outro ponto de vista”. Numa dissertação de mestrado, no entanto, não se espera o primeiro ponto abordado. Nas normas para os exames das

---

⁵⁸ No sistema universitário alemão, “Professor” é o maior título (comparável a “professor titular/livre-docência”) e somente é concedido depois do término do trabalho de habilitação (*Habilitationschrift*).

universidades, encontra-se como parte da definição de dissertação de mestrado que se trata de uma comprovação de que o candidato está em condições de (a) tratar de um problema segundo métodos científicos de forma independente e (b) de apresentar os resultados de forma apropriada. Assim, exige-se a reunião de conhecimentos de diferentes tradições de pesquisa e disciplinas sob o manto da questão de pesquisa, isto é, produzir de forma independente uma transferência entre teorias gerais e o tema a ser trabalhado.

Os trabalhos ficam arquivados na biblioteca do departamento. Porém, hoje em dia observa-se um novo espaço para que as dissertações sejam acessíveis ao público: a internet. Através do site *www.hausarbeiten.de* (no Brasil existe um site parecido chamado *Zé Moleza*), é possível colocar seu trabalho (com informações sobre a nota recebida, em que semestre o trabalho foi escrito, disciplina, etc.) – seja dissertação, seja um trabalho de conclusão de curso – na rede eletrônica. E quem quiser ler pode retirá-lo pagando uma taxa. Essa lacuna foi descoberta pela editora *Grin*, que somente publica trabalhos estudantis com o intuito de vendê-los. Essa disponibilidade dos trabalhos na internet pode influenciar o processo de desenvolvimento da escrita dos estudantes. As consequências ainda não são possíveis de serem previstas, por exemplo no que diz respeito à assimilação entre os trabalhos, ou seja, o quanto se copia irrefletidamente. Quanto à relação entre novato e especialista, KALUZA (2009, p. 48) fala de um processo de desenlace, pois está posta em questão a hierarquia docente-aprendiz quando o estudante busca seu material na internet, tirando lá as dúvidas e até mesmo achando formulações inteiras de trabalhos de outros aprendizes: o novato vira assim mestre (ibid). As implicações desses processos terão que ser pesquisadas.

3.1.2 Letras-alemão na Universidade de São Paulo (USP)

A dissertação de mestrado é escrita no Brasil, como no Curso de Alemão da USP, no fim do curso de pós-graduação em nível de mestrado. O curso universitário no Brasil consiste num curso de graduação que confere o título de bacharel, que não prevê necessariamente um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); quem quiser continuar seus estudos, poderá fazer um curso de pós-graduação, seja em nível de mestrado ou de doutorado, ao fim do qual o aluno terá que apresentar respectivamente uma dissertação de mestrado ou uma tese de doutorado. A dissertação de mestrado terá que ser defendida dentro de um prazo de três anos e abrange entre 70-120 páginas. SEVERINO (1993, p. 222) define a dissertação de mestrado como se segue:

Trata-se da comunicação dos resultados de uma pesquisa e de uma reflexão, que versa sobre um tema igualmente único e delimitado. Deve ser elaborado de acordo com as mesmas diretrizes metodológicas, técnicas e lógicas do trabalho científico [...].

Depois dessa definição muito ampla, SEVERINO (ibid.) salienta que a diferença fundamental entre a dissertação de mestrado e a tese de doutorado está no caráter de originalidade. Na dissertação de mestrado se trata de um trabalho [...] “ainda vinculado a uma fase de iniciação à ciência, de um exercício diretamente orientado, não se pode exigir da dissertação de mestrado o mesmo nível de originalidade e o mesmo alcance de contribuição ao progresso e desenvolvimento da ciência em questão” (ibid.). As normas (NBR) 14724: 2002 definem a dissertação da forma seguinte:

documento que representa o resultado de um trabalho experimental ou exposição de um estudo científico retrospectivo, de tema único e bem delimitado em sua extensão, com o objetivo de reunir, analisar e interpretar informações. Deve evidenciar o conhecimento da literatura existente sobre o assunto e a capacidade de sistematização do candidato. É realizado sob a coordenação de um orientador (doutor), visando à obtenção do título de mestre.

Ao se considerar os sistemas de mestrado na Alemanha e no Brasil, existem diferenças significativas. No Brasil, além da redação do trabalho, está prevista também sua defesa. O mestrando tem que se submeter à aprovação de uma banca de três

membros (o que na Alemanha se denomina *Rigorosum* ou *Disputation*⁵⁹ e se realiza somente no caso da defesa de uma tese). A defesa perante a banca acontece duas vezes ao longo do prazo de mestrado. A primeira se realiza depois da metade do prazo, o que é chamado “exame de qualificação”. O mestrando tem que apresentar os primeiros resultados e receberá orientações e críticas construtivas para a próxima etapa. Além de orientação, a banca tem a função de controle, para verificar se o mestrando está em condições de escrever um trabalho científico e entregá-lo dentro do prazo estipulado. Trata-se de um crivo, de um controle de qualidade como uma norma ISO. Vale acrescentar que o trabalho de mestrado consta no currículo acadêmico do orientador (*curriculum lattes*).

Na Alemanha, orientações tanto de mestrado como de doutorado não constam do currículo do orientador, ou seja, a “responsabilidade” no caso de o orientado ser reprovado ou não é diferente. Nesse sentido, salienta-se que o mestrado no sistema pré-Bologna é indispensável para terminar os estudos, pois está incorporado na graduação. Assim sendo, na Alemanha uma defesa oral do trabalho não está prevista. A única prova oral consiste de uma arguição sobre conteúdos diversos do curso. Considerando o aspecto “avaliação”, consta que as dissertações da USP não são avaliadas com uma nota, ou seja, o estudante é aprovado ou não, enquanto os trabalhos alemães recebem uma nota concreta. Parece também que os trabalhos alemães são escritos com a única finalidade de serem avaliados por seus orientadores, o que pode ser corroborado pelo fato de é quase impossível encontrar citações de trabalhos de mestrado – o que indica que as dissertações não serão lidas por uma audiência maior, – o que no Brasil é mais provável. O acesso às dissertações é mais aberto pelo fato de os trabalhos estarem disponíveis no banco de dados online da biblioteca digital da USP (a partir dos últimos quatro anos).

Ademais, vale ressaltar que a Área de Alemão da USP dispõe de um programa abrangente de bolsas de estudo para mestrandos e doutorandos, que, na maioria dos casos, têm seus pedidos aprovados. Isso, contudo, significa que se exige a prestação de contas do andamento dos trabalhos às respectivas entidades de fomento à pesquisa (CNPq/CAPES ou FAPESP) dentro dos prazos determinados. Por sua vez, esses

---

⁵⁹ A *Disputation* é pública e as perguntas se referem exclusivamente à tese de doutorado, enquanto o *Rigorosum* também prevê perguntas que extrapolem o texto. O *Rigorosum* nem sempre é público.

relatórios de prestação de contas são classificados como um gênero próprio chamado de “Relatório de Pesquisa”.

Na Alemanha, devido aos baixos custos dos estudos universitários, não existe previsão de bolsas para a elaboração da dissertação de mestrado. Porém, alunos de menor poder aquisitivo são contemplados com uma subvenção por parte do governo, que se estende por todo o período dos estudos e é denominado *Bafög*. Segue-se uma síntese dos fatores que envolvem o processo de mestrado nos dois contextos:

Área de alemão	USP/São Paulo	LMU/Munich
Prazo para entregar a dissertação de mestrado	3 anos (regimento antigo)	6 meses
Avaliação com nota	não	sim
Defesa perante uma banca	sim	não
Número de páginas exigido	80-120	60-100
Número de professores que corrigem o trabalho	3 (mais 2 substitutos)	2
Título exigido para orientar um mestrando	Doutor	Prof. ⁶⁰ Dr.
A dissertação consta no currículo do orientador	sim	não
Possibilidade de bolsa durante o processo da elaboração de mestrado	sim	sim e não (vide p. 51)
Publicação digital prevista	sim	não
Número total de professores com permissão de orientar	+/-13	2-5

Tabela 1 Comparação do processo de mestrado na USP e na LMU

---

⁶⁰ Vide nota de rodapé 59.

4. A introdução científica e sua função comunicativa

De uma forma geral, a função da introdução consiste em introduzir textos mais longos (vide BHATIA 1993). Disso faz parte introduzir o tema e fornecer o contexto onde se insere o trabalho. Sendo assim, é importante fazer o elo entre o que já foi estudado e o que o presente estudo reportará. O “caráter motivador” é a característica principal da introdução. Isso quer dizer que ela pode ser vista como um *trailer*, que tem a função de levar o leitor a ler o texto principal. Faz parte desse “trabalho de convencimento” haver um objetivo claro e transparente e montar o texto de forma coerente e organizada, para que o leitor consiga acompanhar o caminho que o autor vai percorrer.

No campo acadêmico-científico, introduções são encontradas em muitos gêneros textuais: em artigos acadêmicos, teses de doutorado, em ensaios ou outros livros científicos e dissertações de mestrado. BHATIA (1997, p. 182⁶¹) classifica as diversas introduções como parte de uma colônia de gêneros introdutórios relacionados e encabeçados pelas introduções acadêmicas que estão “em um nível mais elevado de generalização [...]”. Porém, pergunta-se como a introdução se distingue de um *resumo/abstract*. Bathia deixa clara a diferença na sua função comunicativa: enquanto o *resumo* representa o texto principal como um todo, no caso da introdução trata-se de apresentar e introduzir o conteúdo do texto sem considerar a sua totalidade (BHATIA, 1993, p. 80)⁶².

4.1 A estrutura da introdução acadêmica: o modelo CARS

Os objetivos comunicativos apresentados na definição de gênero encontram sua expressão em, por exemplo, introduções de artigos de revistas técnicas em inglês como implementação do modelo *Create a Research Space – CARS* (*create a research space*/criar um espaço de pesquisa), desenvolvido por SWALES (1981, 1990). Nesse modelo de conteúdo funcional, para compreender a construção e a estrutura de

---

⁶¹ Trad.: COELHO (2009, p. 44)

⁶² Nas dissertações de mestrado alemãs não se prevê um resumo, ao passo em que, nas dissertações brasileiras, aparece esse gênero, às vezes em até três idiomas (alemão, português, inglês).

introduções de artigos, ele parte de um modelo de etapas, divididas em *moves* (movimentos) e *steps* (passos), que reproduzem a “estrutura cognitiva típica” (BHATIA, 1993, p. 30) de um gênero. Um movimento é “uma unidade discursiva ou retórica que realiza, dentro de um discurso escrito ou falado, uma função comunicativa coerente (SWALES, 2004, p. 228)”. Por isso, os movimentos reproduzem o propósito comunicativo do gênero, conforme a representação gráfica abaixo de HENRY/ROSENBERRY (2001, p. 95) adaptada por mim, e são executados por passos, que, conforme o caso, representam estratégias retóricas opcionais ou obrigatórias.

Figura 5 Representação de movimentos e passos

A combinação dos movimentos e dos passos configura a estrutura genérica das introduções; enquanto os movimentos têm um caráter obrigatório, os passos podem ser executados simultaneamente ou, em parte, podem ser excluídos. ARANHA (2004, p. 59) sumariza:

O termo *movimento* será entendido [...] como o conteúdo encontrado (ou que se deve encontrar) em uma determinada parte de um texto, organizado de uma forma específica, sem menção à sua estrutura linguística propriamente dita. É o tipo de informação julgada pertinente a determinado propósito comunicativo. [...] Os *passos* podem ser considerados estratégias retóricas, marcadas lexicalmente, sintaticamente, semanticamente e pragmaticamente.

Para as introduções acadêmicas, Swales define os seguintes três movimentos essenciais, para cujas denominações ele lança mão das terminologias da linguagem técnica da biologia: “estabelecimento do território” (1), “estabelecimento do nicho” (2) e “ocupação do nicho” (3).

Movimento 1: Estabelecendo um território   Passo 1: Reivindicando centralidade e/ou Passo 2: Tecendo generalizações sobre o tópico e/ou Passo 3: Revendo pontos de pesquisas anteriores   Movimento 2: Estabelecendo um nicho   Passo 1A: Apresentando alegações em contrário ou Passo 1B: Indicando uma falha ou Passo 1C: Levantando questões ou Passo 1D: Continuando a tradição   Movimento 3: Ocupando o nicho   Passo 1A: Esboçando os objetivos Passo 1B: Anunciando a presente pesquisa Passo 2: Anunciando os achados principais Passo 3: Indicando a estrutura do artigo de pesquisa

Figura 6 Modelo CARS de SWALES (1990, p. 141)

“Traduzindo”, isso significa que a função do movimento 1 consiste em introduzir o tema e, assim, ser convincente quanto à importância do objeto da pesquisa (passo 1), fornecer informações gerais sobre o campo da pesquisa (passo 2), assim como indicar a sua bibliografia relevante (passo 3). Exemplos de realizações do M1⁶³ (passos 1-3):

- 1) *Recently there has been a wide interest in*⁶⁴ ...
The study of...has become an important aspect of...
A central issue in...is the validity of...
Many investigators have recently turned to...
The relationship between...has been studied by many authors.
The possibility of...has generated wide interest in ...
Recently, researchers have been increasingly interested in...

⁶³ Movimento = M

⁶⁴ Exemplos: SWALES (1990, p. 144-160) e SWALES/FEAK (1994, p. 250 ss.).

No passo 1, o autor faz afirmações sobre a importância do tema ou seu grande interesse (o caso oposto, ou seja, o tema ser de interesse menor, seria um caso menos comum e não recomendável do ponto de vista retórico).

- 2)   *English is rich in related words exhibiting “stress shifts”.*
                 The aetiology and pathology...is well known.
                 A standard procedure for assessing has been...
                 There are many situations where...

De forma neutra, no passo 2 são elaborados os enunciados sobre o objeto da pesquisa. Por exemplo, são citados os dados atuais de nível de conhecimento, do procedimento ou dos métodos de pesquisa.

- 3)   *Malcolm (x) points out that...*
                 X was found by Sang et al (1972) to be impaired.
                 Chomskyan grammarian have recently ...

No passo 3, o autor refere-se à literatura pesquisada, central para a respectiva pesquisa. O autor especifica os resultados mais importantes relevantes para seus estudos, localizando, simultaneamente, sua própria pesquisa em curso.

O M2 é considerado como o movimento-chave, dando a legitimação da pesquisa e assim relacionando o M1 ao M3 (vide TANNEN 2002 e ARANHA 2004). Essa legitimação se forma a partir da definição do problema do atual estado da questão, no qual se refutam os resultados das pesquisas existentes. O autor argumenta, por exemplo, contra os dados apresentados (passo 1A) no passo 3 do M1 ou indica um déficit de pesquisa numa área X (passo 1B), ou levanta questões que para o autor não estão bem especificadas (passo 1C). Contudo, o autor também poderá retomar resultados relevantes de pesquisas anteriores e ampliar os seus estudos, agregando-lhe valor (passo 1D). Nesse passo, a avaliação da literatura no passo 3 do M1 ocorre de forma positiva. Verificou-se que o uso do passo 1B) é o mais frequente (SWALES/FEAK 1994) e realiza-se na maioria das vezes com uma frase concisa. Os marcadores

linguísticos que indicam um passo 1A) e 1B) são conectores contrastivos como *however, nevertheless, yet, but* e *unfortunately*, quantificadores negativos (*no, little, none, few, neither....nor*) ou verbos que indicam uma negação lexical: *fail, lack, disregard, ignored overlook, neglect, restrict, suffer from, under estimate*. Adicionalmente há adjetivos, assim como *inconclusive, scarce, limited, questionable, misleading* e substantivos (*limitation, failure*).

- I^A) However, the previously mentioned methods suffer from some limitations.*
- I^B) Understanding...in this context of..., however, is as yet unexplored territory.*
- I^C) A question remains whether...*
- I^D) The literature shows that Rasch Analysis is a useful technique for validating multiple choice tests. This paper uses Rasch Analysis for...*

Além disso, Swales e Feak constatarem que a formulação de hipóteses e levantamento de questões pertence, de fato, ao repertório de estratégias retóricas das Ciências Naturais. No que diz respeito à possibilidade da continuação de estudos anteriores, essa estratégia limita-se a grupos que fazem pesquisas semelhantes.

As referências a pesquisas anteriores que fazem parte do M2 acontecem de uma maneira crítica, sendo que por “crítico” entende-se uma avaliação negativa (STOTESBURY 2006). A pesquisa científica se refere às descobertas anteriores e no conjunto com uma opinião divergente surge um “catalisador”, ou seja, opiniões divergentes em relação a resultados anteriores tem uma função catalisadora e incentivam novos estudos – um estímulo para novas pesquisas de acordo com TANNEN (2002 apud STOTESBURY, 2006, p. 124). A indicação de déficits relaciona a pesquisa anterior aos resultados atuais e assim garante a sua continuidade. TANNEN (loc. cit., p. 127) fala de um “antagonismo ritualizado” e que proporciona à ciência o seu direito de existência. A crítica poderia ter sido feita diretamente aos estudos existentes ou discretamente através da indicação de uma lacuna na pesquisa que se direciona a uma comunidade anônima (STOTESBURY 2006).

O lugar da própria contribuição e sua apresentação acontece no M3 (passo 1A e 1B). Nesse sentido, na minha opinião é difícil estabelecer uma diferença entre os passos “esboçando os objetivos” e “apresentando a pesquisa” (vide também GNUTZMANN/LANGE, 1991, p. 96). O primeiro SWALES (1981, p. 65) classifica como “teleológico” (“author states aim or purpose”), enquanto no caso de 1B acontece uma simples denominação, tratando-se, portanto, mais de uma natureza descritiva/ontológica (“Authors make no reference to aim or purpose” (loc. cit.)). Como passos adicionais do M3, adiciona-se a antecipação de resultados (passo 2), assim como indicações para a estruturação do trabalho (passo 3):

1A) *The purpose of the present study were two-fold...*

The aim of the present paper is to give...

1B) *Our focus will on...*

This study was designed to evaluate...

2) *The present study shows that...*

3) *The paper is structured as follows...*

M3 distingue-se de M1 e M2 principalmente pelo fato de o autor desempenhar um papel mais importante em vez de somente se referir a pesquisas já feitas ou de mencionar a necessidade de pesquisas adicionais. M3 é a única instância em que o autor pode apresentar as suas próprias realizações.

4.2 Pesquisas com o modelo CARS (1990)

Em seguida, encontramos uma série de investigações (mas poucas contrastivas) que tomaram como base o modelo de SWALES (1981, 1990). Os resultados de alguns trabalhos – considerados mais relevantes para o presente estudo – vão ser apresentados de forma mais detalhada.

autor(es)		gênero	Nº	disciplina	língua(s)
1	Swales (1981, 1992)	Artigo	48	Várias disciplinas	I
2	Crookes (1986)	Artigo	96	Várias disciplinas	I
3	Swales/ Najjar (1987)	Artigo	110	Várias disciplinas	I
4	Dudley-Evans (1989)	Msc.	07	Biologia	I
5	Dudley-Evans (1990)	Artigo	22	Economia	I
6	Najjar (1990)*	Artigo	48	Ciências Agrárias	AR
7	Gnutzmann/Lange (1991)	Artigo	40	Linguística	A/I
8	Taylor/Chen (1991)	Artigo	03	Ciências naturais	C/I
9	Duszak (1994)	Artigo	40	Linguística	PL/I
10	Fredrickson/Swales (1994)	Artigo	26	Linguística	SU
11	Chu (1996)	Artigo	?	Linguística	I
12	Ahmad (1997)	Artigo	20	Várias disciplinas	M
13	Meurer (1997)	Artigo	3	Várias disciplinas	PI
14	Trumpf (1997)***	Diversos gêneros	379	Esporte	F/A/I
15	Nwogu*** (1997)	Artigo	12	Informática	I
16	Golebiowski (1999)	Artigo	18	Psicologia	PL/I
17	Anthony (1999)	Artigo	12	Informática	I
18	Thielmann (1999,2008)****	Artigo	03	Linguística	A/I
19	Árvay/Tankó (2004)	Artigo	40	Linguística	H/I
20	Hutz (1995)***	Artigo	30	Psicologia	A/I
21	Aranha (1996)**	Artigo	25	Química	I
22	Jogthong (2001)*	Artigo	40	Medicina/Pedagogia	T
23	Samraj (2002)	Artigo	12	Biologia	I

24	Aranha (2004)	Artigo	30	Biologia	I
25	Fakhri (2004)	Artigo	28	História/Política/Econ.	AR
26	Kanoksilapatham (2005)***	Artigo	92	Bioquímica	I/T
27	Samraj (2004)***	Artigo	12	2 áreas da Biologia	I
28	Ozturk (2007)	Artigo	20	2 áreas da Linguística	TU
29	Pohl (2007)***	Trabalho estudantil ⁶⁵	03	Linguística	A
31	Samraj (2008)	MSc.	22	Ling.,Filosofia, Bio.	I
32	Hirano (2009)	Artigo	20	Linguística	P/I

Tabela 2 Trabalhos feitos com base no modelo CARS (1990)⁶⁶

* Tese de doutorado não publicada

** Dissertação de mestrado; além dessa, não foram incorporadas dissertações de mestrado, já que a sua coleta é difícil, pelo fato de não serem normalmente publicadas.

*** O objeto de pesquisa “introdução” somente forma uma parte de uma outra pesquisa.

**** Sem uma referência direta ao modelo CARS de Swales (1990)

Trabalhos contrastivos: A = alemão, AR = árabe, C = chinês, E = espanhol, F = francês, I = inglês, H = húngaro, M = malaio, P = português, PL = polonês, SU = sueco, T = tailandês, TU= turco .

TAYLOR/CHEN (1991) analisam a estrutura de introduções em artigos chineses. A base de dados é composta por dez *papers* chineses escritos em chinês, assim como dez *papers* escritos por chineses em inglês. Como grupos comparativos, foram utilizados dez trabalhos escritos por falantes nativos do inglês. TAYLOR/CHEN (loc.cit.) constata uma relação reservada do chinês com o M1/passos 3, tratando-se do sumário de uma pesquisa anterior. Isso tem relação com o M2 que o segue, no qual as indicações bibliográficas em M1/passos 3 são criticadas e suas insuficiências são destacadas. Parece não ser apropriado em círculos científicos chineses “denunciar” colegas publicamente, o que aconteceria com a identificação dos nomes na indicação da visão geral da pesquisa.

GNUTZMANN/LANGE (1991) partem do sistema de quatro movimentos de 1981 de SWALES, e que, na qualidade de “sumário de literatura anterior”, ainda apresenta dois movimentos adicionais. Apesar disso eles não levam em conta esses passos, pois

⁶⁵ Embora HÜTTNER (2007) também analise introduções e conclusões (55) de trabalhos de final de curso/disciplina redigidas por estudantes austríacos na graduação, trata-se de um trabalho sobre aquisição da língua inglesa acadêmica-científica.

⁶⁶ A enumeração apresenta uma continuação de AHMAD (1997), que não pretende ser exaustiva.

são da opinião de que não foram descritos de forma satisfatória por Swales e têm problemas de atribuição. Por exemplo, a difícil diferenciação funcional entre “indicando uma brecha” e “continuando a tradição”, como também entre “levantando questões” e “anunciando a presente pesquisa” em relação a “esboçando os objetivos”. Na sua comparação interlingual de vinte introduções linguísticas inglesas e vinte alemãs da revista *Language* e *Linguistische Berichte*, eles trabalharam com onze planos de organização de textos diferentes. Nesses estudos, contudo, o modelo de percurso 1-2-3-4 é seguido por 20% das introduções em inglês e por 25% das introduções em alemão, e o esquema 1-2-4 aparece em 15% das introduções inglesas e em 20% das alemãs. Eles consideram a variedade de tão diferentes modelos como um indício de que as introduções linguísticas ainda não têm uma grande unidade.

AHMAD (1997) chega a conclusões semelhantes às de TAYLOR/CHEN (1991). A base de suas pesquisas são vinte artigos de diferentes disciplinas na Malásia. Os resultados mostram que somente 65% das introduções dos artigos têm a mesma estrutura organizacional das introduções inglesas. As diferenças mais significativas aparecem, ao contrário do que dizem TAYLOR/CHEN (loc.cit.), apenas no M2 (estabelecimento de um nicho de pesquisa e indicação de uma brecha na pesquisa); em todo caso, não é possível constatar o M2 em 35% dos casos. Porém, quando foi possível constatar um M2, não se encontrou nenhuma indicação crítica ou valorativa de trabalhos já existentes. Afinal, o M3 se destaca por um enunciado curto e incisivo do objetivo do trabalho, sem maiores indicações sobre sua composição do trabalho.

De um modo geral, o autor malaio se mostra mais cauteloso em suas considerações. Ahmad atribui o fato a circunstâncias culturais, históricas e políticas. O malaio é uma língua científica e social nova. Até os anos 1960, publicações da Malásia apareciam em inglês. Por conseguinte, sua comunidade científica não é muito grande, fazendo com que “todos se conheçam”. Por esse motivo, não se quer “bater de frente” com ninguém e existe a tendência de se ter mais cautela no M2 quando se trata de justificar pesquisas. A tendência é a de que se destaque no M2 a não existência de um determinado campo de pesquisa (ou a existência de pesquisas limitadas) e o leitor deve ser convencido da importância que o tema da pesquisa teria para o próprio país, pois muitos campos de pesquisa científica ainda estão sendo “descobertos”.

Thus, indicating a gap in others research seems not to be of prime concern here. Furthermore, in a developing country such as Malaysia, where research activities in many areas are only at the beginning stage, there are huge gaps wherever one turns (AHMAD, 1997, p. 290).

Nesse sentido, cita-se MEURER (1997), que, com base em três introduções brasileiras dos setores de Matemática, Bioquímica e Ciências da Saúde, declara não haver o movimento 2 nas introduções brasileiras, em relação a que ele se indaga: “Por que estaria o autor ‘desprezando’ a unidade retórica número 2? (loc. cit., p. 763)”. Como explicação possível, Meurer indica que, no Brasil, a comunidade ainda não ingressou numa concorrência científica, o que leva a um “certo relaxamento” (loc. cit., p. 766) e à atribuição de uma lacuna de pesquisa. Assim, aqui também ele identifica uma lacuna e afirma: “Não conheço trabalhos sobre introduções a artigos acadêmicos com uma pesquisa breve como a que conduzi tentar determinar o que levaria os pesquisadores brasileiros no mundo globalizado [...] a omitir a unidade retórica 2 [...]” (loc. cit., p. 765).

DUSZAK (1994) faz um estudo contrastivo de quarenta introduções acadêmicas polonesas e norte-americanas. Nele ela constata a falta do movimento 3/1: a ocupação do nicho. As introduções polonesas se apresentam de forma indireta quando se trata da apresentação do próprio objeto de pesquisa.

FREDERICKSON E SWALES (1994) identificam nos artigos acadêmicos suecos de linguística um tipo de “chamada” no início do artigo, para despertar o interesse do leitor. Esse elemento narrativo (*story-like-feature*) tem o objetivo de ganhar muitos leitores, mesmo os leigos no assunto, já que justamente em pequenas comunidades científicas, como é o caso da linguística sueca, o círculo de leitores é geralmente reduzido.

ARANHA (1996) examinou vinte e cinco artigos do campo da Química em língua inglesa e, devido aos seus resultados, chegou a uma ampliação do modelo CARS. O M1 é completado pelo passo “exemplificando/esclarecendo pontos” e o M3 também sofre uma modificação, acrescentando-se que se torna possível “fornecer sugestões para a pesquisa posterior”. Diferentemente do modelo CARS de Swales, no

modelo presente ressalta-se o caráter cíclico do esquema (vide também CROOKES, 1986), no qual se renuncia a uma numeração dos movimentos.

ARANHA (2004) coloca no centro de seu interesse de pesquisa o M2, o qual ela submete a uma microanálise e a uma investigação sobre a transitividade dos verbos empregados. Nesse caso, o *corpus* é formado por introduções inglesas no ramo da Biologia.

POHL (2006), no seu livro *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*, examina a escrita de estudantes como um fenômeno desenvolvimental. Utilizando um *corpus* de escrita biográfica (vários trabalhos de um autor estudante) e de dois *corpora* quantitativos experimentalmente elevados (por exemplo exercícios escritos de um teste de lacunas), foi reconstruído o procedimento de apropriação do qual se aproxima quem escreve, com base nas exigências institucionais ligadas à elaboração de textos acadêmicos. Nesse contexto, ele também examina três introduções escritas por estudantes no semestre inicial e no semestre final, acompanhando, assim, seu “histórico de desenvolvimento”.

THIELMANN (1997, 2009), que não trabalha diretamente com o modelo de SWALES (1990), mas faz estudos contrastivos com base na pragmática funcional de introduções inglesas e alemãs – com o intuito de assim descobrir como acontecem trabalhos científicos nessas línguas –, chega à conclusão de que as introduções inglesas, devido ao alto grau de organização prévia interna e resultante da maior linearidade de estrutura textual, são estruturadas de forma a serem facilmente entendidas (ver emprego de *advance organizers*). Aliás, “fáceis de serem entendidas” somente por aqueles entendidos versados no assunto. Isso quer dizer que eles dão uma orientação mais eficiente ao leitor num determinado campo do conhecimento, sendo, portanto, “funcionais numa situação comunicativa na qual a compreensão é pré-existente” (THIELMANN, 2008, p. 86). O leitor que não seja versado num determinado tema, que somente tenha conhecimentos básicos de sua especialização poderá, contudo, ter dificuldades para entender tal apresentação textual, mesmo que os elementos informativos novos tenham sido reduzidos ao mínimo. “Conhecimento científico no campo linguístico anglo-saxão é um conhecimento [...] produzido dentro de uma comunidade restrita e a ela destinada” (loc. cit.). A respeito das introduções

alemãs, ele afirma que, do ponto de vista da necessidade da consolidação de novos conhecimentos, elas constroem a compreensão do leitor por meio de vários passos. Nesse caso trata-se, em comparação com o inglês, de um procedimento complexo e de várias etapas, durante o qual se almeja obter uma modelação conceitual do conhecimento do leitor. Isso se dá pelo fato de o entendimento conceitual ter de ser sempre atualizado; por isso, no caso do alemão, o modelo de procedimento linguístico da justificativa é constitutivo. Resumidamente, num trabalho inglês prioriza-se estabelecer claramente os objetivos do trabalho e informar o leitor sobre sua estrutura e seu desenrolar, enquanto no caso da introdução alemã se faz primeiramente uma representação da problemática social, justificando a escolha do tema, a partir da qual o objetivo é extraído.

HIRANO (2009), por sua vez, comparou a organização retórica – somente dos movimentos – de vinte introduções brasileiras e anglo-americanas de uma subárea da linguística aplicada, chegando à mesma conclusão de que o M2 está muitas vezes ausente. Grosso modo, as introduções brasileiras seguem um padrão diferente do CARS.

De um modo geral, é possível observar que existem bem menos trabalhos no campo das ciências sociais e humanas (*soft science*) do que no âmbito das ciências naturais (*hard science*) que já estão mais formalizados e estruturados, sendo certamente mais concisos e, por isso, mais “fáceis” de serem examinados. Isso talvez se dê pelo fato de os trabalhos de ciências naturais já estarem muito mais “globalizados”, enquanto os trabalhos e, assim, as introduções das ciências sociais e humanas ainda não estão (tão) normatizadas⁶⁷ (ver o capítulo 2), apresentando uma variação maior quanto à organização dos conteúdos e escolhas linguísticas.

Além disso, observou-se, que os gêneros da pós-graduação, assim como a tese e a dissertação de mestrado, aparecem muito pouco no foco das pesquisas, embora o trabalho de mestrado seja considerado como o gênero mais importante no âmbito

---

⁶⁷ Vide DILTHEY, que descreve resumidamente as diferenças entre matérias das ciências naturais e das ciências humanas com os verbos descritores de processo “esclarecer” (*erklären*) em oposição a “entender” (*verstehen*).

acadêmico-universitário na pós-graduação. Disseram COOLEY/LEWKOWICZ em 1997 – e que vale ainda hoje: “Although there has been extensive research into academic writing at the undergraduate level, comparatively little has been reported pertaining directly to thesis writing” (1997, p. 115). Onze anos depois, SAMRAY (2008, p. 55) escreve que aconteceram avanços na pesquisa de teses de doutorado, mas que, no caso das dissertações de mestrado, ainda persiste um campo pouco explorado.

4.2.1 Pesquisas com a introdução de dissertação

Pioneiramente, DUDLEY-EVANS (1989) tratou da organização retórica de sete dissertações de mestrado em Biologia. Nessa sua análise, ele recorre ao modelo básico de SWALES (1981, 1990) e constata que não é possível aplicá-lo integralmente às dissertações de mestrado pelo fato de ser baseado numa outra estrutura, o que o levou a ampliar três movimentos. A “introdução ao campo” mostra-se mais elaborada e abrange três movimentos.

-
- Movimento 1: **Introduzindo o campo**
Movimento 2: **Introduzindo o tópico geral**
Movimento 3: **Introduzindo o tópico específico (dentro do tópico geral)**
- Movimento 4: **Definindo o escopo do tópico específico**
(i) Introduzindo os parâmetros da pesquisa
(ii) Resumindo os trabalhos anteriores
- Movimento 5: **Preparando-se para o presente trabalho**
(i) Indicando uma brecha nos trabalhos anteriores
(ii) Indicando uma possível extensão de trabalhos anteriores
- Movimento 6: **Introduzindo o presente trabalho**
(i) Dando os objetivos ou
(ii) Descrevendo resumidamente o trabalho realizado ou
(iii) Justificando o trabalho

Figura 7 Estrutura de introduções de dissertações (área de Biologia)⁶⁸

SAMRAJ (2008) estuda 22 dissertações de mestrado de Biologia, Filosofia e Linguística elaboradas em universidades dos Estados Unidos. O objetivo central da pesquisa é a análise da organização geral (macroestrutura) dessas dissertações assim

⁶⁸ DUDLEY-EVANS (1989, p. 135)

como a análise de suas introduções. Ao total são constatadas formas divergentes na organização geral e na estruturação das introduções das diferentes disciplinas.

Os trabalhos de Biologia seguem a estrutura IMRD (Introdução – Método – Resultados – Discussão) de um artigo científico, enquanto os trabalhos de Filosofia são estruturados de acordo com seus temas (*topic-related*). Tanto nas introduções de Linguística quando nas de Biologia, a legitimação da pesquisa baseia-se em trabalhos anteriores, ao passo que nas de Filosofia não há nenhuma menção a pesquisas anteriores e, por isso, os trabalhos também não se referem a lacunas de pesquisa. Por isso, não é de se estranhar que Samraj, em seu *corpus* de trabalhos de Filosofia, não tenha como incluir uma parte que contenha uma visão geral de pesquisa.

No que concerne ao M3, Samraj constata que, nas introduções de Filosofia, é difícil fazer uma distinção entre o passo “dando os objetivos” e “anunciando os resultados”. Resultados existentes podem também ser considerados como ponto inicial da pesquisa, e, assim, classificados como possível estabelecimento de metas. Isso se deve à maneira de proceder que embasa essa disciplina. SAMRAJ (2008, p. 56) resume:

A genre analysis of master's theses that also draws on subject specialist views can shed light on the nature of this student-produced genre in terms of its discourse structure and its place among different kinds of academic writing. The finding from such a study can be utilized in EAP courses to facilitate the production of this genre by master's students.

SWALES (2004) já considerou a tese de doutorado e a dissertação de mestrado como dois gêneros diferentes, salientando que numa tese de doutorado não se trata apenas de uma versão mais abrangente e mais complexa de uma dissertação de mestrado, ou, em outras palavras, a dissertação não é a versão mais curta de uma tese. Diz ele: “(...) the master's thesis is not unworthy to investigate since it has a strong relationship to real world practice, while the doctoral thesis concentrates more on the research world” (SWALES, 2004, p. 99). Numa dissertação de mestrado estamos, assim, diante de um objeto de pesquisa válido.

Desse modo, aparece uma lacuna para o presente trabalho: até agora ainda não foram comparados textos de estudantes, no caso dissertações de mestrado, no campo da Germanística com o par de línguas alemão e português.

4.2.2 O modelo modificado (2004)

Devido a diferentes críticas, Swales atualizou seu modelo em *Research genres: Explorations and Applications* (2004), que vem apresentado abaixo e serve de base para o presente trabalho.

Movimento 1: Estabelecimento do território (citações requeridas)***
Dando generalizações do assunto do geral ao específico
Movimento 2: Estabelecimento do nicho (citações possíveis)***
Passo 1A: Indicando uma brecha ou Passo 1B: Acrescendo ao que já se sabe Passo 2: Apresentando uma justificativa positiva (opcional)
Movimento 3: Apresentação do trabalho
Passo 1: Dando os objetivos descritivamente e/ou proposicionalmente (obrigatório) Passo 2: Apresentando questionamentos ou hipóteses* (opcional) Passo 3: Dando definições (opcional)* Passo 4: Resumindo a metodologia (opcional)* Passo 5: Anunciando os resultados principais ** Passo 6: Destacando o valor do presente trabalho ** Passo 7: Indicando a estrutura do trabalho
* Provável em algumas disciplinas acadêmicas ** Opcional e sem ordem fixa *** Possivelmente cíclico, particularmente em introduções mais longas

Figura 8 CARS modificado⁶⁹

Nesse processo, o M1 e o M2 foram reduzidos, enquanto o M3 foi ampliado em 3 passos e passa a ter uma consideração maior. Adicionalmente, os movimentos 1 e 2 passam a ter um caráter cíclico. Devido a diversas dificuldades funcionais de delimitação que se mostraram durante a análise, os passos “reivindicação de centralidade” e “generalização sobre o tópico” do movimento 1 foram descartados. O passo “revisão dos pontos de pesquisa anterior”, que constitui a bibliografia que embasa a visão geral da pesquisa, agora pode aparecer nos dois movimentos, pois a menção a pesquisas anteriores muitas vezes vem “espalhada” por toda a introdução, fazendo com que não se possa fixá-la numa determinada posição.

⁶⁹ SWALES (2004, p. 232)

Da mesma forma, o M2 foi reduzido. “Continuando a tradição” foi renomeado como “acrescendo ao que já se sabe”. As unidades “apresentando alegações em contrário ou” e “levantando questões” foram descartadas, porque esses dois passos não podiam ser separados facilmente. O próprio SWALES se questiona: “Continuando uma tradição de quê? ” (loc. cit., p. 228). Contudo, adicionalmente foi acrescentado o passo 2, que derivou das observações de SAMRAJ (2002) (“*Wildlife behavior introductions*”). Depois da comprovação de um déficit de pesquisa, muitas vezes segue-se uma “justificativa positiva”.

Ao M3, que trata da apresentação do próprio trabalho e de um “*Previewing author’s new accomplishments*” (LEWIN et al. 2000), destina-se um valor maior. São novos os passos “apresentando hipóteses (passo 4)”, “resumindo a metodologia (passo 4)”, assim como “destacando o valor do presente trabalho (passo 6)”. Nesse caso, os passos 2 a 6 em certos campos de pesquisa podem tanto ser relevantes como irrelevantes. A Figura 9 mostra uma análise segundo o novo modelo de 2004.

Three recent publications serve to illustrate the growing interest in the teaching and researching of Business English (BE) amongst language teachers and researchers: the 1993 bibliography compiled by Kennedy, Hewings and Dudas, which lists research into various aspects of business communication, Dudley Evans and St. John’s review of BE and teaching materials, and the 1996 special issue of English for Specific Purposes edited by St. John and Johnson, which contains articles relating to BE research and teaching, and the implications of research for teaching.

As these and other publications show, there has been a gradual but steady increase in Business English research during the 1990s in cross-cultural and intercultural studies, investigating the English used in business settings by native and non-native speakers (Yamanda, 1990; Maier 1992; Yli-Joktipii; 1994; Akar and Louhiala-Salminen, 1999). This no doubt reflects the fact that not only is English the language of international business but also that “...as an international language, English is used as the means of communication in business transactions between people none of whom is native user of the language” (Robinson, 1991: 98). (M1)

Despite the interest in both teaching and researching Business English in general, and in cross-cultural research in particular, little is known about the effectiveness of using hands-on cross-cultural and intercultural research as a way of raising student awareness of the problems native and non-native speakers may experience in intercultural business encounters. (M2^{1A})

This paper therefore outlines a course we have developed in research methods for intercultural text analysis for final year masters students in the business communication department at the University of Nijmegen. It begins with brief details of the background to the course, and it presents the literature we discuss and the types of activities we use during classroom sessions together with several examples of past student research projects. The paper concludes with discussions of some of the methodological problems we have encountered whilst developing and teaching the course, and, wherever his has been possible, the solutions that we have found and incorporated into our teaching. (M3)

Figura 9 Exemplo de uma introdução segundo o novo modelo⁷⁰

⁷⁰ SWALES (2004, P. 233)

Além da análise de conteúdo e sua organização, o segundo foco deste trabalho está na presença do autor no seu texto. Os fundamentos teóricos são esclarecidos no capítulo cinco.

5. O papel do autor

A noção criada pelo Positivismo de que textos científicos geralmente são escritos de forma impessoal e objetiva, da forma como era entendida, principalmente, no espaço da língua alemã, cada vez mais pertence ao passado (SCHMIDT 2010, p. 221). Muitas pesquisas (KRESTA 1994, IVANIÇ 1998, Hyland 2001, 2002A, 2002B) mostraram que artigos de pesquisa científica não são criados num vácuo, mas numa estrutura social na qual o autor precisa se posicionar em relação ao seu leitor e, por consequência, dentro de uma comunidade discursiva científica (ibid.). Devido a esse posicionamento, cabe-lhe um papel social que lhe permite interagir com o seu público por meio de seu texto (SCHMIDT 2010).

Na sequência serão apresentadas duas pesquisas que indicam princípios para a representação de identidade e interação em textos científicos. De um lado, a posição de HYLAND (2001, 2002A, 2002B) e, de outro, a de STEINHOFF (2007), originária do espaço de língua alemã. Nesse contexto vale salientar que se trata da referência direta ao autor, que é interpretada como a expressão do papel social que o autor atribui a si próprio (vide SCHMIDT 2010).⁷¹

5.1 A identidade autoral segundo HYLAND (2001, 2002a, 2002b)

Em várias obras, HYLAND (2001, 2002a, 2002b) ocupou-se com a referência do autor em artigos científicos e em trabalhos de estudantes universitários. Em seu *corpus* de especialistas (*Expertenkorpus*) são considerados 240 artigos de oito disciplinas diferentes, dentre as quais quatro na área de Ciências Naturais e quatro na de Ciências

---

⁷¹Exemplos de referências do autor sem indicação do agente são: apassivação com a forma “werden + particípio II” (*wird untersucht*); a voz passiva de estado, que se expressa pela forma verbal “sein + particípio II” e que suprime o caráter de ação, sinônimos da passiva com “haben/sein + zu + construções de infinito” (*ist zu diskutieren*) e de voz passiva com os verbos modais (*kann/muss/soll/darf die Frage gestellt werden*), locuções verbo-nominais (*durch die Analyse der Texte*), construções com verbo suporte (*x findet Berücksichtigung in Kapitel 4*), o verbo *sein* + adjetivo com “-bar” (*ist erkennbar*), construções com participos (*die zu untersuchenden Texte*), sujeito inanimado (*das Kapitel x beschreibt*) entre outros. Exemplos em português: apassivação com a forma “ser + particípio” (*foi feito*), sujeito inanimado (*a análise mostra*), expressões impessoais (*cabe advertir*), locuções verbo-nominais e pronome apassivador “se”.

Humanas e Sociais. No caso do *corpus* dos estudantes universitários são contemplados 64 trabalhos de conclusão de curso (de nível de graduação), escritos em inglês por estudantes chineses e que se originaram de disciplinas semelhantes ao *corpus* científico. Em suas análises, Hyland observou o emprego de pronomes na primeira pessoa do singular e do plural, assim como a autodenominação na terceira pessoa em expressões como *o autor*, *o escritor*, etc. Além dos estudos de textos, Hyland apresenta entrevistas com o intuito de fazer indagações aos cientistas assim como aos estudantes universitários a respeito de suas experiências de escrita e de sua compreensão a respeito do papel do autor no texto. Essas entrevistas tinham o propósito de dar informações sobre como esses cientistas avaliam as convenções retóricas.

Nos dois *corpora*, ocorrem autorreferências, em maior ou menor grau. A forma de autorreferência da primeira pessoa do singular aparece numa proporção de 69% em textos das disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais, enquanto na área de Ciências Naturais predomina a referência sem indicação direta do autor. Hyland acredita poder atribuir esse fato aos meios de pesquisa diferenciados dessas disciplinas. No caso das Ciências Humanas e Sociais são, sobretudo, textos e fatos não mensuráveis a serem interpretados e cujos resultados (e interpretação) dependem, assim, fortemente da linha de argumentação do respectivo autor.

Decisions to employ a writer pronoun here are related to the fact that arguments in such ‘soft knowledge’ domains are less precisely measurable and clear-cut than in the hard sciences, and the extent to which a personal stance can help promote an impression of confidence and authority (HYLAND, 2002b, p. 353).

Mais adiante é dito:

Successfull communication [in soft science] depends to a larger extent on the author’s ability to invoke a real writer in the text. Self-mention can help construct an intelligent, credible, and engaging colleague, by representing an authorial self firmly established in the norms of the discipline [...]. (HYLAND, 2002a, p. 216).

Em contrapartida, nas Ciências Naturais a presença explícita do autor é menos importante, pois se trata de apresentar resultados. Isso se justifica pela exigência de objetividade e pelo procedimento positivista das Ciências Naturais. A forma mais importante da autorreferência nos textos de língua inglesa analisados são os pronomes da primeira pessoa do singular e do plural. Hyland identifica a ocorrência dos pronomes em diferentes “funções discursivas”.

Função Discursiva	Definição
Expressando autobenefícios	É empregada a primeira pessoa para relatar experiências e impressões pessoais (dimensão reflexiva) que o autor teve antes, depois ou durante a execução de seu trabalho (“O que o trabalho trouxe para mim pessoalmente?”). Como se tratam de experiências subjetivas, o autor não corre o risco de estar afirmando algo “errado”. Hyland constata essa forma de relação de pessoa somente em textos de estudantes universitários.
Estabelecendo um propósito/objetivo	Nesse caso, o pronome aparece quando são dadas as informações para a organização textual, isto é, quando o autor conduz o leitor pelo texto. A verbalização dos objetivos desejados também são incluídos nessa função. O emprego do pronome na primeira pessoa se dá com mais frequência pelos estudantes do que pelos especialistas (somente 15%).
Explicando o procedimento	Nessa função discursiva, que aparece em segundo lugar como a mais empregada pelos estudantes, é tratada a execução do trabalho e os métodos empregados. ⁷²
Elaborando uma argumentação	É nessa função que os estudantes menos usam a primeira pessoa, pelo fato de o potencial de risco ⁷³ ser alto demais para ser exposto. Hyland constata que, nesse caso, estudantes preferem empregar expressões impessoais, com o fim de se distanciarem de sua própria afirmação e assim não poderem ser “responsabilizados” por isso, caso tenham “lançado argumentos falsos”.
Estabelecendo resultados /afirmações	Dentro dessa função, a primeira pessoa é empregada para tornar explícitas as próprias contribuições pessoais. De acordo com Hyland, esta é a função mais arriscada na qual é empregada a primeira pessoa. Os estudantes tendem a se distanciarem de sua própria contribuição para não se tornarem vulneráveis. Ao contrário, os cientistas frequentemente escolhem a primeira pessoa nessa função discursiva.

Tabela 3 Funções discursivas dos pronomes pessoais⁷⁴

⁷² Ao classificar a presença de autor nos textos do *corpus* desse trabalho, notou-se que essa função em alguns casos é difícil de separar da primeira função.

⁷³ Quando Hyland menciona *risco* ou *ameaça*, ele se refere às teorias de BROWN-LEVINSON (1987) em defesa da idoneidade (apud SCHMIDT 2010).

⁷⁴ Segundo HYLAND (2002A, p. 1100ss)

No tocante às diferenças quanto ao emprego da referência do autor por parte dos estudantes (constante em L2) e dos especialistas, Hyland observa que os estudantes sempre empregam a primeira pessoa quando os especialistas não o fazem, isto é, sempre quando se trata de realçar a própria atividade, de argumentar, de interpretar resultados. Entretanto, quando se trata de realçar algo original, os estudantes preferem a referência sem indicação de agente com o intuito de não terem como ser atacados. Hyland enumera diversas razões para essa atitude dos estudantes de se absterem da primeira pessoa nessas circunstâncias. Por um lado, isso representa uma insegurança geral, ou mesmo medo de não estar de acordo com a opinião do examinador; por outro lado, os estudantes se veem num “papel subordinado”, isto é, por modéstia e na consciência de sua identidade estudantil, eles próprios não querem se atribuir importância.

The rhetorical distribution of forms suggests that students consciously avoided the most authoritative functions and sought to deny ownership and responsibility for their views. There are several possible reasons why these students might choose to avoid self-mention in their reports: recommendations from style manuals, uncertainties about disciplinary conventions, culturally shaped epistemologies, culturespecific views of authority, conflicting teacher advice, or personal preferences. All these may play a part (HYLAND 2002a, p. 1107).

Assim, o fenômeno não pode ser explicado como monocausal e, consequentemente, fortemente dependente do contexto.

5.2 A identidade autoral segundo STEINHOFF (2007)

O estudo de STEINHOFF (2007) a respeito da competência textual científica trata das dificuldades que os estudantes universitários enfrentam ao escrever textos científicos. O trabalho de Steinhoff apresenta o estudo mais atual e abrangente com textos científicos e estudantis no âmbito da língua alemã. Foram examinados 99 artigos e 296 trabalhos de conclusão de disciplina de semestre (mais ou menos equivalente ao TCC) das áreas de Linguística, Ciências da Literatura e História. Esses trabalhos foram avaliados subjetivamente por diferentes especialistas segundo seu grau de “cientificidade”. Além de diferentes aspectos científico-linguísticos, Steinhoff examinou, entre outros, o emprego da primeira pessoa do singular nos respectivos textos. Assim, identificou três papéis de autor na primeira pessoa do singular e na primeira pessoa do plural:

Uso dos pronomes pessoais na 1 ^a pessoa e seus papéis	Descrição
Autor na primeira pessoa do singular	O autor na primeira pessoa do singular aparece, principalmente, nas passagens textuais em que o autor dá ao leitor informações de organização textual. Esse autor em primeira pessoa também é empregado para fazer citações e para indicar outra literatura (intertextualidade) ou em mensagens de agradecimento.
Pesquisador na primeira pessoa do singular	O pesquisador na primeira pessoa do singular tem a função de salientar contribuições próprias de pesquisa e atestar a sua originalidade. Essa pessoa é empregada, sobretudo, quando se trata de: a) fazer definições, b) formular conceitos, c) enumerar hipóteses, d) escolher métodos e e) externar crítica textual.
Narrador na primeira pessoa do singular	No <i>corpus</i> de Steinhoff, o narrador na primeira pessoa do singular aparece somente em textos de estudantes universitários. Neles o autor faz relatos sobre a história da formação do trabalho, a respeito de si mesmo e sobre suas experiências com o objeto da pesquisa.

Tabela 4 Papéis de autor sem indicação direta do agente⁷⁵

⁷⁵ STEINHOFF (2007, p. 188SS)

Steinhoff comparou o emprego da primeira pessoa em textos científicos de estudantes universitários e de cientistas. Os resultados dessa comparação são:

Os estudantes empregam o pronome na primeira pessoa do singular em contextos diferentes e com maior frequência que os cientistas. No que concerne à diferença nas disciplinas, o Eu aparece com maior frequência nos textos de Linguística e com menor frequência nos de Teoria da Literatura. Nos textos de Estudos Históricos o emprego do Eu é o menos frequente. Enquanto no início de seus estudos os universitários usam o Eu com mais frequência, com o avançar dos semestres esse uso diminui e se adapta ao uso de cada disciplina (loc.cit., p. 205).

Em sua sinopse, SCHMIDT (2010, p. 231) compara o papel do autor em Hyland e Steinhoff e resume-os sob uma nova denominação: papel de autor, papel de pesquisador e papel privado:

HYLAND	STEINHOFF	SCHMIDT
Estabelecendo um propósito / objetivo	Autor na primeira pessoa do singular	Papel de Autor
Explicando o procedimento	Pesquisador na primeira pessoa do singular	Papel de Pesquisador
Elaborando uma argumentação	Pesquisador na primeira pessoa do singular	Papel de Pesquisador
Estabelecendo resultados /afirmações	Pesquisador na primeira pessoa do singular	Papel de Pesquisador
Expressando autobenefícios	Narrador na primeira pessoa do singular	Papel Privado

Tabela 5 Síntese dos estudos segundo SCHMIDT (2010, p. 231)

No presente trabalho será examinado se aparecem formas de autorreferências diretas nas dissertações de mestrado alemãs e brasileiras, e, em caso positivo, de que modo e em que movimento/passo da introdução. Para tanto lança-se mão das descrições de SCHMIDT (2010), por um lado, por aqui se trata da literatura de pesquisa mais recente, e, por outro, porque Schmidt une e caracteriza os resultados de Steinhoff e Hyland de forma lógica.

METODOLOGIA

6. Sobre o capítulo

O capítulo apresenta as perguntas e hipóteses de pesquisa, a natureza do estudo, assim como as informações sobre o procedimento da análise. Seguem-se os capítulos sobre a seleção e coleta dos dados, finalizando com a descrição da comunidade discursiva a ser estudada e seus contextos.

6.1 Retomando as perguntas de pesquisa

As bases teóricas mais usuais da análise de gênero são, por um lado, o modelo CARS de Swales, e, de outro, o modelo de análise de gêneros desconhecidos de Bhatia para descrever a organização retórica de introduções de dissertações em termos de desenvolvimento do conteúdo e uso de marcadores linguísticos. Conforme mencionado no capítulo 1.2.1, no caso da dissertação de mestrado presenciamos um objeto de pesquisa ainda pouco estudado na análise de gênero, por isso esses enunciados teóricos servem como base de pesquisa. As seguintes perguntas norteiam a investigação.

- a) Quais são os objetivos comunicativos das dissertações de mestrado e como eles aparecem na introdução? Por meio de que movimentos/passos retóricos as introduções são caracterizadas?
- b) Como é executado o M3: “Ocupando o nicho/Apresentando o trabalho”? Quais são os passos aplicados? Como realizam-se esses passos do ponto de vista linguístico na língua alemã e na língua portuguesa?
- c) Como se apresenta o estudante como autor? Como se manifesta sua identidade acadêmica?
- d) Existem semelhanças ou diferenças entre as introduções em alemão e em português?

Uma hipótese é a de que, diferentemente do artigo acadêmico, a introdução da dissertação apresenta um M3 longo e com mais passos. A meu ver, existe uma estrutura diferente para introduções de dissertações, além de os estudantes alemães e brasileiros usarem o M3 não da mesma maneira devido ao fato de haver contextos diferentes (linguística e culturalmente). Outra tese a considerar é a de que os estudantes brasileiros e alemães procedem de forma acentuadamente diferente como agentes em seus textos, e, conseqüentemente, atribuem a si próprios papéis distintos. Supõe-se também que o M3 é o lugar onde se evidencia a maior presença do autor no texto.

Em última análise, quando se constata que a introdução da dissertação de mestrado dispõe de outra estrutura de conteúdo e de organização, é necessário se questionar como ela deve ser ensinada aos estudantes .

6.2 Tipo de estudo

No que concerne à metodologia no presente trabalho será realizado um estudo de caso que serve para pesquisar indivíduos e grupos ou comunidades discursivas, sendo ao mesmo tempo um estudo qualitativo-interpretativo, ou seja, o pesquisador busca respostas de forma descritiva e exploratória (NUNAN 1992). Estudos qualitativo-interpretativos concedem prioridade ao concreto e não necessariamente ao abstrato e investigam ações e experiências embutidas no seu contexto histórico-social e temporal. Eles procuram entender as ideias e os pensamentos que as pessoas desenvolvem para explicar suas experiências e o mundo. Nesse sentido, os dados são recolhidos e analisados sob a premissa de que as pessoas são instrumentos de pesquisa. Segundo YIN (1984, p. 9), o estudo de caso como método científico qualitativo “é uma forma de se fazer pesquisa social empírica ao investigar-se um fenômeno atual dentro de seu contexto de vida real, em que as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e na situação em que múltiplas fontes de evidência são usadas”.⁷⁶

---

⁷⁶ Tradução: CORTEZ CAMPOMAR (1991, p. 96)

6.3 A respeito do procedimento de análise

No capítulo 7 são classificadas e descritas introduções de dissertações de mestrado brasileiras e alemãs de acordo com o modelo CARS (2004), apesar de esse modelo se referir ao gênero “artigo científico”. Supõe-se que os dois tenham muito em comum, mas que também existem diferenças. Num dado momento, foram confrontados dez trabalhos do ponto de vista intralingual (sendo cinco alemães e cinco brasileiros). Esses trabalhos têm uma grande semelhança entre si no que concerne aos movimentos e aos passos, como também apresentam uma organização parecida. Com o fim de determinar esses movimentos, de acordo com BIBER et al. (2007), é necessário executar dez passos:

Passos frequentemente utilizados para conduzir uma análise de movimentos baseada no <i>corpus</i> ⁷⁷	
Passo 1	Determinar os objetivos retóricos do gênero
Passo 2	Determinar a função retórica de cada segmento textual em seu contexto local; identificar os possíveis tipos de <i>movimentos</i> do gênero.
Passo 3	Agrupar temas funcionais e/ou semânticos que estejam em relativa proximidade uns dos outros ou que ocorram em lugares similares em textos representativos. Eles refletem os <i>passos</i> específicos que podem ser utilizados para realizar um <i>movimento</i> mais amplo.
Passo 4	Conduzir um estudo piloto de codificação para teste e as definições de ajuste fino segundo os objetivos dos <i>movimentos</i> .
Passo 5	Desenvolver o protocolo de codificação com definições claras e exemplos dos tipos de <i>movimento</i> e de <i>passos</i> .
Passo 6	Entendimento das definições dos <i>movimentos</i> e como os <i>movimentos/passos</i> são aplicados em textos.
Passo 7	Adicionar <i>movimentos</i> e/ou <i>passos</i> revelados pela análise completa.
Passo 8	Revisar o protocolo de codificação com o fim de solucionar discrepâncias reveladas pelo controle de confiabilidade entre avaliadores ou <i>movimentos/passos</i> “descobertos” recentemente e recodificar áreas problemáticas.
Passo 9	Conduzir a análise linguística dos recursos do <i>movimento</i> e/ou de outras análises facilitadas pelo <i>corpus</i> .
Passo 10	Descrever o <i>corpus</i> dos textos em termos de estruturas típicas e alternativas do movimento e das características linguísticas.

Tabela 6 Análise de movimentos segundo BIBER et. al. (2007, p. 34)

Antes de tudo, é necessário “entender” o gênero no seu todo, isto é, o pesquisador deveria conhecer os objetivos comunicativos que embasam os respectivos gêneros. Depois, o texto é dividido em segmentos e sua(s) função(ões) é (são)

⁷⁷ Tradução minha.

identificada(s). Em seguida, suas unidades funcionais e semânticas são agrupadas e resumidas, com o intuito de entender os movimentos mais abrangentes. Em um momento posterior, deve-se realizar um estudo-piloto com o fim de testar a ocorrência de cada movimento identificado nos textos e, eventualmente, revisar as definições de movimentos. O próximo passo abrange a produção de um *coding protocol*, no qual os movimentos e os passos são definidos com exatidão. No caso de serem constatados novos movimentos na análise textual, eles deverão ser incorporados. Com o intuito de garantir a confiabilidade e a validade da função dos movimentos do procedimento, é recomendável engajar um avaliador externo (*inter-rater-check*). No caso de ocorrerem resultados diferentes, o *coding-protocoll* deverá ser modificado. Em seguida poderá ser aplicada a análise linguística. Ao final, serão explicados movimentos típicos e discrepantes, assim como estruturas linguísticas.

Na segmentação das introduções foram considerados, primeiramente, sinais léxicos superficiais (em negrito) e elementos gramaticais que podem indicar um tipo de movimento, assim como meios não linguísticos, como, por exemplo, a estrutura dos parágrafos. Nesse procedimento, ficou claro que um movimento ou passo não corresponde a um parágrafo ou uma sentença. Muitas vezes as estruturas de parágrafos praticadas pelo autor não correspondiam às estruturas dos movimentos, não sendo, portanto, indicadores inequívocos. Movimentos e passos, por sua vez, tanto podiam consistir de uma sentença como podiam se prolongar por várias sentenças. SWALES (1990, 2004) não dá indicações claras sobre o assunto, mas argumenta que, por sua funcionalidade e flexibilidade em termos de realização linguística, não existem regras claras. Por consequência, poderia acontecer que, dentro de uma sentença, se juntassem um ou mais movimentos e ou passos, por assim dizer, “indivisíveis”. Por serem muito “entrelaçados”, não foram contemplados com uma célula própria (veja análise das introduções no capítulo 7) , mas foram elencados um abaixo do outro na mesma célula. Isso, por sua vez, faz sentido, pois muitos movimentos se interligam e uma marcação tipográfica não ficaria funcional. Por fim, na segmentação também se considerou o conhecimento intuitivo. As expressões em negrito servem como indicadores centrais que indicam a atribuição a um movimento/passos. Os campos marcados de cinza indicam movimentos/passos que não acontecem no modelo de

SWALES (1990, 2004) acima mencionados, cujo conteúdo e função devem ser trabalhados a seguir.

Além do “modelo” de dez passos de BIBER ET AL. (2007) para realizar uma análise de movimentos, neste trabalho serão aplicados os sete passos de BHATIA (1993) de análise de gêneros (vide capítulo 1.2.1) não familiares. No entanto, a análise feita neste estudo se desvia dos passos de Bhatia nos seguintes aspectos:

a) BHATIA (1993) sugere que membros praticantes de uma disciplina relevante sejam consultados com o intuito de confirmar as constatações (passo 7 – o passo final da análise). Durante a minha pesquisa e no processo de escrita, estive em contato constante com “informantes especialistas”, na medida em que faço parte do Departamento de Alemão da USP. Consequentemente, tive a oportunidade de ter informações valiosas sobre as práticas da comunidade discursiva alemã dessa universidade. Por outro lado, como fiz meus estudos de graduação e de mestrado na Alemanha, no Departamento de Alemão de Munique, foi possível ter informação suficiente para situar o gênero num contexto situacional (passos 1, 3 e 5 de Bhatia). Os passos 2 e 3 (pesquisar a literatura existente e selecionar o *corpus*) são seguidos neste trabalho.

b) A análise presente neste trabalho se desvia num outro aspecto dos sete passos de análise de gênero de BHATIA (1993) quando sugere uma análise em três níveis: no nível da superfície (passo 6.1), no nível da textualização (passo 6.2) e no nível da estruturação (passo 6.3). Contudo, ele não fornece estruturas explícitas para a análise, tornando-se difícil aplicar essas três análises de forma independente (GRUBÖCK 2008). Por isso, neste estudo as análises do léxico e da estrutura são feitas de forma combinada. É dada especial atenção à análise estrutural (passo 6.3) pelo fato de ela revelar informação valiosa acerca dos propósitos comunicativos da introdução nas dissertações de mestrado alemãs e brasileiras dos dois departamentos de alemão de Munique e de São Paulo.

Esses procedimentos também podem ser considerados como seguindo uma abordagem descendente: primeiramente *top down*, no sentido de que se iniciou com a análise dos elementos macroestruturais da introdução; em seguida abordei outras

unidades funcionais num nível mais baixo, isto é, o M3, os passos e os pronomes de primeira pessoa. Essa abordagem visava facilitar uma análise compreensiva e a descrição de características retóricas do texto, incluindo a relação entre a forma linguística e as funções comunicativas dos textos analisados.

6.3.1 A seleção dos dados: o *tertium comparationis*

Como o estabelecimento de metas do trabalho está na comparação da organização dos textos de duas línguas diferentes, tem que se levar em consideração que somente se pode comparar elementos que são comparáveis (vide CONNOR/MORENO 2005). BHATIA (1993) salienta que os dados a serem pesquisados devem pertencer ao mesmo gênero, portanto as mesmas metas comunicativas serão seguidas. Por isso, é necessário que sejam desenvolvidos critérios adequados que garantam a escolha de dados apropriados. Na seleção das introduções, por consequência, foi necessário observar se pertenciam ao mesmo gênero e se eram comparáveis. Segundo SUAREZ/MORENO (2008, p. 150), uma pesquisa comparativa mostra-se válida quando os tipos textuais ou gêneros são comparados, e que os signos linguísticos e retóricos entre as duas culturas de escrita sejam comparáveis. Consequentemente, o *corpus* foi escolhido com base em diferentes parâmetros, que devem conduzir a um alto grau de comparabilidade. Trata-se, nesse contexto, do catálogo de critérios *tertium-comparationis* de CONNOR/MORENO (2005), que foi desenvolvido para se comparar a estrutura retórica de artigos científicos em espanhol e inglês, relacionado abaixo com pequenas modificações e preenchida com os dados da presente pesquisa.

Tertium comparationis	Constantes prototípicas	Nº
1. Forma de texto	científico	44
2. Gênero	dissertação de mestrado	44
3. Modo	escrito	44
4. Participantes	autores e leitores	44
5. Variedade situacional	formal	44
6. Variedade dialetal	língua padrão	44
7. Tom	sério/formal	44
8. Formato	intertextualidade, recursos gráficos	44
9. Evento comunicativo global	comunicar os resultados da pesquisa	44
10. Objetivo geral comunicativo	autor: escrever para persuadir	44
11. Ponto de vista	objetivo	44
12. Tópico	área de alemão (linguística, métodos/didática de ensino, tradução, cultura e civilização etc.)	44
13. Nível de especialização	entre especialista e novato	44
14. Unidade textual	introdução	44
15. Língua(s)	alemão e português	44

Tabela 7 Critérios de seleção de um *corpus* à base de CONNOR/MORENO (2005)

1. Forma de texto: científico

2. Gênero: Foi escolhido o gênero dissertação, principalmente devido ao fato de esse gênero ter sido sub-representado nos estudos feitos até agora.

3. Modo: No caso da dissertação de mestrado trata-se de um trabalho escrito.

4. Participantes: De um lado, existem os autores, que são estudantes brasileiros de pós-graduação e estudantes alemães que estão terminando seu curso universitário ao redigir a dissertação. De outro lado, existem os leitores. Primeiramente, são os orientadores, portanto, professores universitários, que leem os trabalhos para avaliá-los. Mas também podem existir outros interessados, que muito provavelmente pertencem ao meio acadêmico-universitário.

5./ 6. Variedade situacional e dialetal: Esses critérios tratam da relação formal em comparação com a relação informal. Como, no caso de uma dissertação de mestrado, trata-se de um trabalho que leva à obtenção de um título acadêmico e que marca a finalização de um curso universitário, estamos diante de uma situação formal, o que implica a utilização da língua padrão.

7. Tom: Dos motivos apresentados em 5/6, se deriva o tom formal/sério. No meu entender, no caso do tom, contudo, trata-se de um critério vago, pois de onde essa propriedade advém não é definido claramente por CONNOR/MORENO (2005).

8. Formato: Com isso se quer dizer que os textos apresentam em comum uma configuração material perceptível quanto à extensão, à intertextualidade e ao emprego de recursos gráficos (notas de rodapé, marcações tipográficas para a distinção de capítulos, etc.)

9. Evento comunicativo global: Comunicar o(s) resultado(s) da pesquisa.

10. Objetivo geral: MORENO/SUAREZ (2008) indicam que, no caso do gênero do artigo científico, o autor quer convencer o leitor a adotar seu ponto de vista. Por sua vez, o objetivo que leva o leitor à leitura do texto é o desejo de adquirir conhecimento numa determinada área de pesquisa. No que diz respeito aos objetivos de uma dissertação de mestrado, na minha opinião, tem-se os seguintes: por parte do **leitor**, ler para avaliar (principalmente o orientador) e para informar-se; por parte **do autor**, escrever para a obtenção do título, isto é, mostrar o que sabe e do que é capaz, como, por exemplo, provar seus conhecimentos sobre um determinado tema, ter a competência para produzir um texto segundo normas científicas, o que inclui produzir o texto de forma adequada, estruturado de forma lógica e linguisticamente adequada. Ao final trata-se também de convencer o leitor a adotar os resultados. No presente caso, pode-se partir do princípio de que as dissertações de mestrado no sistema acadêmico-científico brasileiro e alemão preenchem a mesma função básica, ou seja, mantêm os mesmos propósitos comunicativos.

11. Ponto de vista: objetivo⁷⁸.

12. Tópico: Os trabalhos escolhidos são da área de Alemão. Os temas tratados dizem respeito a questionamentos linguísticos, métodos didáticos para o aprendizado de língua estrangeira (alemão como língua estrangeira em seu sentido particular e no mais abrangente), assim como tradução.

13. Nível de especialização: No caso da autoria de dissertações de mestrado, coloca-se a questão se é possível constatar a atuação de especialistas. Por um lado, a resposta pode ser considerada negativa, porque os estudantes ainda estão em seu período de formação, a caminho de se tornarem especialistas. Por outro lado, pode-se responder afirmativamente à questão, porque os trabalhos avaliados, tendo sido aprovados, já têm o *status* de um texto de especialistas. Essa premissa é ainda mais verdadeira se for considerado que a pós-graduação acontece após a graduação, sendo, portanto, claramente um curso para especialistas. É oportuno salientar que as dissertações alemãs foram elaboradas no contexto de curso de graduação, de acordo com o sistema vigente até 1999.

14. Unidade textual: O foco central do trabalho está na análise da introdução com ênfase no movimento 3.

15. Línguas: Alemão e português

---

⁷⁸ Sobre a “objetividade/subjetividade” nos textos científicos, vide CORACINI (1992).

6.3.2 Coleta e descrição do corpus

As dissertações foram coletadas na Biblioteca Central da USP/FFLCH (algumas já disponíveis na biblioteca digital) e na Biblioteca do Instituto *Deutsch als Fremdsprache* da Universidade de Munique (LMU). As 44 introduções são enumeradas de 1 a 22 cada. As tabelas oito e nove mostram o título, o ano de defesa e o orientador das dissertações. Os respectivos textos são exclusivamente de falantes nativos e redigidos dentro dos anos 1998 até 2009.

Nº	Título – Dissertações alemães	Ano	Orientador
1	Zum Problem der Adjektivdeklinaton im Rahmen einer didaktisierten Grammatik	2004 ⁷⁹	Roche
2	Das Arbeiten mit dem Internet im Deutschunterricht	2004	Roche
3	Die puertoricanische Kultur im Spiegel ihrer Presse	2004	Roche
4	Möglichkeiten und Grenzen der neuen Medien in Spracherwerb und Sprachunterricht	2007	Roche
5	Zur Bestimmung der Grammatikprogression im Spracherwerb und Unterricht Deutsch als Fremdsprache	2008	Roche
6	Die kulturelle Bedingtheit von Lerntraditionen	2003	Roche
7	Digitale Ethnographie in der Sprach- und Kulturvermittlung	2004	Roche
8	Die Rolle der Semantisierung im Ausspracheerwerb	2008	Roche
9	Migration und Sprachenpolitik: ein Vergleich der Situation in Großbritannien, Frankreich und der Bundesrepublik Deutschland	2006	Ehlich
10	Die deutsche Orthographiereform – Implantation und Krise einer Reform	1999	Ehlich
11	Partikelanalysen und Partikelvermittlung am Beispiel des Thailändischen und des Deutschen	2005	Ehlich
12	Zur Vermittlung der Nominalplurale an DeutschlernerInnen – Lehrwerkpräsentation und Lernerwahrnehmung	2004	Ehlich
13	Sprachvermittlung von Fremdsprachen durch deutschsprachige „Sprachführer“	2004	Ehlich
14	Grundkonzepte des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens GER“	2004	Ehlich
15	Wegbeschreibungen: sprachliche Realität und Lehrwerkbehandlung – eine kritische Analyse	2004	Ehlich
16	Sprachimport vs. Sprachpurifizierung – eine anhaltende Debatte, ihre Hintergründe und die Fakten	2004	Ehlich
17	Was ist „regionalspezifisch“ an regionalen Lehrwerken? Eine Untersuchung am ungarischen Beispiel	2004	Ehlich
18	Forschungstexte und Lehrbuchtexte	2004	Ehlich
19	Übereinstimmung zwischen Kurztest zur Früherkennung von sprachentwicklungsgestörten Kindern und ELFRA-2	2008	Colliander

⁷⁹ Os trabalhos não estão na ordem cronológica por terem sido escolhidos aleatoriamente e assim terem sido elencados.

20	Morphosyntaktische Fehler im gesprochenen Deutsch bei italienischen DaF-Lernern: eine Korpusanalyse zum Anteil der muttersprachlichen Interferenz	2008	Colliander
21	Kritik an den Grammatikübungen in DaF-Lehrwerken	2008	Colliander
22	Anglizismen in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache	2009	Thielmann

Tabela 8 Títulos de dissertações alemãs

Nº	Título – Dissertações brasileiras	Ano	Orientador
1	O modo subjuntivo em alemão e português	2004	Glenk
2	Colocações verbais no âmbito dos contratos sociais e estatutos: estudo contrastivo alemão/português	2004	Glenk
3	Mediação cultural, abordagem comunicativa e ensino de língua estrangeira: o conceito lingüístico de Bakhtin e os pressupostos da	1998/ 1999	Nomura
4	O uso das preposições espaciais alemãs por estudantes universitários brasileiros	1999	Blühdorn
5	O uso de advérbios dêiticos espaciais na produção escrita de alemão como língua estrangeira em escolas teuto-brasileiras de São Paulo	1999	Blühdorn
6	O uso dos verbos modais alemães na produção escrita de aprendizes brasileiros	1999	Blühdorn
7	O campo lexical dos verbos de Ensino e Aprendizagem na Língua Alemã	1999	Blühdorn
8	A entoação em sentenças interrogativas do alemão e do português do Brasil	2003	Meireles
9	História em quadrinhos na aula de língua estrangeira: proposta de análise de adequação didática e sugestão de exercícios	2008	Meireles
10	“Beziehungsweise” e suas correspondências em português	2008	Meireles
11	“Freiarbeit” (“Aula livre”) e o ensino-aprendizagem do “Perfekt”: uma experiência pedagógica com aprendizes brasileiros do alemão como língua estrangeira	2004	Meireles
12	Funções comunicativas de partículas modais alemães em fóruns de discussão na internet	2008	Meireles
13	Estratégias de aprendizagem para a compreensão auditiva do alemão como língua estrangeira.	2003	Meireles
14	Cursos de língua estrangeira para leitura: teoria e prática, com exemplos para o alemão	2007	Fischer
15	As preposições temporais em alemão e português	2007	Fischer
16	Os argumentos espaciais preposicionados selecionados por verbos de descolamento: um trabalho contrastivo alemão – português	2009	Fischer
17	Traduzir para a criança: uma brincadeira muito séria	2001	Azenha
18	A tradução técnica e fraseologia: por um estudo integrado	2001	Azenha
19	A tradução técnica no meio empresarial: um estudo descritivo de caso	2004	Azenha
20	A partícula “nur” do Alemão – um breve estudo	2004	Battaglia
21	A tradução do Perfekt e Präteritum em romances	2009	Battaglia
22	A canção popular autêntica aplicada ao processo de ensino-aprendizagem da língua alemã como língua estrangeira	2009	Battaglia

Tabela 9 Títulos de dissertações brasileiras

6.4 Apresentação da comunidade discursiva e seus contextos

As introduções das dissertações de mestrado foram escritas por membros da comunidade discursiva *Letras-Alemão/ Alemão como língua estrangeira* de dois contextos culturais diferentes que serão apresentadas a seguir. Não está previsto analisar como a comunidade inteira escreve suas introduções de dissertações de mestrado – a linha de pesquisa “literatura” não foi considerada –, mas sim estudar em algumas delas como essas introduções se apresentam tanto em termos de estrutura como de marcadores lexicais, e principalmente como é apresentado o movimento três. Enfatiza-se mais uma vez que é necessário considerar não apenas o texto, mas também as práticas e os contextos de sua produção

6.4.1 O contexto I: *Letras-Alemão da Universidade de São Paulo (USP)*⁸⁰

Os cursos de filologia são ministrados na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo desde 1934⁸¹. Nessa época, somente as cadeiras de Francês e Italiano iniciaram de fato suas atividades, ao passo que as de Espanhol, Inglês e Alemão tiveram seu início efetivo somente em 1940, quando, sob a denominação de “Estudos Anglo-Germânicos”, as cadeiras de Inglês e Alemão pertenciam à mesma unidade administrativa. A criação de um Curso de Alemão coincidiu com um tempo politicamente desfavorável e foi difícil de ser implantado devido à Segunda Guerra Mundial e suas consequências. Depois de o governo brasileiro ingressar na guerra ao lado dos Estados Unidos e contra a Alemanha, o Presidente Getúlio Vargas promulgou um decreto proibindo os imigrantes alemães de falarem seu idioma. Isso também significou a interdição da importação e venda de

---

⁸⁰ Nas considerações a seguir, refiro-me ao relatório do instituto *Área de Alemão: Língua, Literatura e Tradução* (1997).

⁸¹ Segundo PAULA (2009) a Universidade de São Paulo foi influenciada pelo sistema universitário alemão em contrapartida à Universidade do Rio (UFRJ), a qual teve uma forte influência francesa. O sistema universitário alemão, fundado por Humboldt (1810), caracteriza-se pela unidade entre ensino e investigação científica, com enfoque na formação geral e humanista. Assim, as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras têm um papel muito importante, “[...] entendida como coração da universidade, como centro integrador e catalisador da ideia de universidade, responsável pela ciência livre e desinteressada (ibid., p. 73)”. A universidade do Rio tem uma orientação mais profissionalizante, voltada para o mercado de trabalho.

livros em língua alemã. Contudo, mesmo assim, o curso na universidade foi iniciado com um professor e seus alunos. Principalmente nos anos iniciais, ele consistiu basicamente de aulas de língua, devido ao fato de o ensino de língua alemã não fazer parte do currículo das escolas. Nos anos 1970, foi organizado um curso de especialização em tradução, destinado a estudantes graduados. Ainda nessa época, foi implantado um curso de pós-graduação em Língua e Literatura Alemã, até hoje o único do Brasil. Juntamente com a reestruturação da Faculdade de Filosofia em 1970, o departamento de Letras Anglo-Germânicas foi desmembrado em duas unidades independentes. A partir de então, o Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) passou a ter cinco áreas: Alemão, Inglês, Francês, Espanhol e Italiano. A Área de Alemão – Língua, Literatura e Tradução – contava em 1978 com dezesseis docentes, dentre os quais um livre-docente, três assistentes-doutores, dois assistentes e sete monitores, além do catedrático. Entrementes, hoje trabalham na Área 13 docentes concursados, além do professor-leitor do DAAD (Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico). Com o auxílio do DAAD, organiza-se regularmente programas de intercâmbio, por exemplo a estadia de professores visitantes. Desde a fundação do curso Letras-Alemão até 2009, foram defendidas e entregues 117 dissertações de mestrado, além de 62 teses de doutorado.

São as seguintes as linhas de pesquisa em (pós)-graduação da Área⁸²:

- Germanística intercultural
- Literatura Alemã contemporânea
- Tradição e modernidade na Literatura Alemã
- Linguística contrastiva alemão-português
- Linguística teórica e aplicada
- Ciências da tradução
- Alemão como língua estrangeira

---

⁸² Essas linhas de pesquisa foram modificadas 2008 (vide capítulo 6.6.3)

Quanto aos objetivos, tem-se (1997, p. 10 ss.):

Os estudos na subárea de língua visam, precipuamente, à integração da pesquisa com o ensino e, por extensão, com a comunidade, promovendo a difusão da língua alemã no contexto brasileiro. Já as pesquisas em literatura, voltadas para o estabelecimento de uma germanística no Brasil, procuram instituir uma profícua interação entre os universos culturais brasileiro e alemão⁸³. [...] Fica, então, nas mãos dos estudiosos de alemão como língua estrangeira no Brasil a tarefa de reprogramar seu campo de pesquisa dentro do espaço fascinante e fértil dos estudos interdisciplinares, desenvolvendo pontos comuns a partir das diferenças, estudando a cultura alemã em contraposição ao nosso mundo e como extensão daquilo que nos é próprio.

Das Studium im Bereich der deutschen Sprache bzw. Linguistik ist hauptsächlich angelegt auf die Integrierung der Forschung mit der Lehre und folglich – durch die Vermittlung der deutschen Sprache im brasilianischen Kontext – mit der Gesellschaft. Die Literaturforschungen, die auf die Etablierung einer brasilianischen Germanistik ausgerichtet sind, versuchen, eine fruchtbare Interaktion zwischen der brasilianischen und der deutschen Kultur zu schaffen.[...]

Die brasilianische Auslandsgermanistik hat also die besondere Aufgabe, seine Arbeit auf die fruchtbaren und faszinierenden interdisziplinären Forschungen zu lenken, um Gemeinsamkeiten aus den Unterschieden hervorzuheben, damit die deutsche Kultur als Gegensatz zur brasilianischen Welt und als Erweiterung dessen, was uns eigen ist, studiert werden kann (1997, p. 17).

---

⁸³ Segundo RALL (2001, p. 149), a Área de Alemão da USP pratica, particularmente no âmbito da Ciência da Literatura, a ligação entre as ciências germanísticas, comparatísticas e latino-americanas que ela (RALL) reivindica. Nos cursos de estudos germanísticos no exterior, a literatura de língua alemã somente pode ser lida como culturalmente específica (história da recepção, efeito estético, etc.), se for possível descrever o horizonte de compreensão (ibid.). DORNBUSCH (2005), que, em sua tese “Alemão nos trópicos”, descreve os princípios da “Germanística intercultural” no Brasil destaca que o seu trabalho [da GI] se volta especialmente para a atividade científica da interpretação. Aliás, o conceito da “Germanística intercultural” se refere geralmente à ciência da literatura e acentua seu procedimento hermenêutico e de muitas perspectivas (consultar WIERLACHER, 1983).

6.4.2 O contexto II: *DaF*⁸⁴/*Germanística transnacional* da LMU⁸⁵

O curso “Alemão como língua estrangeira/*Germanística transnacional*” da Universidade de Munique é uma unidade de pesquisa e de ensino. Do ponto de vista da pesquisa, examina os fundamentos e as condições sob as quais a língua alemã, a literatura alemã, a literatura estrangeira e a cultura alemã em conjunto podem ser veiculadas e entendidas do ponto de vista do estranhamento.

Do ponto de vista do ensino, “Alemão como língua estrangeira” destina-se tanto a estudantes alemães quanto estrangeiros. O objetivo geral do aprendizado é o de qualificar os estudantes para diferentes profissões nas quais eles atuarão como transmissores da língua, da literatura e da cultura alemãs em geral, principalmente como docentes de escolas superiores no país e no exterior, como professores-leitores do DAAD, como especialistas de comunicação intercultural na economia e em funções-chave nas atividades culturais nacionais e internacionais.

O Instituto de Alemão como Língua Estrangeira foi fundado em 1978 junto à Universidade de Munique por iniciativa das autoridades do Estado da Baviera. O dirigente fundador do Instituto é o Prof. Dr. Dr. h.c. Harald Weinrich. O Instituto é uma das maiores e mais antigas instituições de alemão como língua estrangeira e se destaca como sendo a que tem o melhor perfil internacional da LMU, isto é, como tendo uma participação acima das proporções usuais de estudantes estrangeiros e muitos contatos no exterior. Os seus membros se ocupam de assuntos nas áreas de:

- pesquisas básicas (Linguística, Ciência da Literatura, Pesquisas de Ensino e Aprendizado de Línguas)
- pesquisas na área de comunicações interculturais e institucionais no âmbito da hermenêutica intercultural
- desenvolvimento de programas de ensino de línguas e *e-learning*
- divulgações transculturais de língua e literatura

---

⁸⁴ Abreviação: DaF (*Deutsch als Fremdsprache*/Alemão como língua estrangeira)

⁸⁵ Essas informações foram colhidas em ROCHE (2009) e na página da Internet da Faculdade.

- desenvolvimento de conceitos para as exigências de integração e da política cultural externa
- comunicação profissional e científica
- estudos alemães (civilização e cultura)
- utilização de textos e mídias no contexto internacional

Principalmente graças ao grande desenvolvimento de mídias e de projetos de pesquisa, o Instituto tem ao seu dispor a segunda maior arrecadação de doações de todos os cursos de ciências humanas da LMU.

6.5 *DaF* em comparação com os estudos germanísticos tradicionais

O curso acadêmico distinto “Alemão como língua estrangeira” foi implantado conscientemente dissociado dos estudos germanísticos tradicionais com o intuito de colocar no centro dos interesses científicos de pesquisa a “perspectiva externa”, isto é, o aspecto de língua estrangeira do alemão, que não é o assunto principal do currículo da germanística tradicional⁸⁶. Um dos fatores desencadeadores que levou à retomada desse novo⁸⁷ curso foi o grande número de cursos de alemão para imigrantes nos anos 1970. Havia falta de conhecimentos cientificamente embasados para o ensino de alemão (GIERSBERG, 2002). Nesse contexto se chegou à constatação essencial de que o fato de alguém ser “um falante nativo da língua alemã” não era suficiente para transmitir conhecimento em língua alemã e para ministrar aulas de qualidade. Um novo curso tornava-se necessário.

Ensinar e aprender alemão não são subprodutos da ciência germanística e sua fundamentação científica e seu desenvolvimento exigem, de fato, pesquisa independente, que conduza para o centro do interesse o processo de ensinar e de aprender como objeto de análise e reflexão científica (KRUMM, 1994, p. 16).

---

⁸⁶ Para a discussão: “Alemão como língua” estrangeira como parte da germanística ou como uma disciplina autônoma consultar HELBIG (1997).

⁸⁷ Vide GLÜCK (2002), que recompõe a história da disciplina “Alemão como língua estrangeira” da Idade Média até o Barroco.

Os conteúdos de um curso superior de “Alemão como língua estrangeira” contemplam os setores de Língua, Literatura e Estudos Alemães. Dos aspectos filológicos, fazem parte a descrição linguística da língua alemã em todas as suas facetas (sintaxe, morfologia, etc.), conhecimentos sobre as variedades do alemão como também a competência de descrever uma outra língua e de comparar várias línguas entre si (GIERSBERG, 2002). As áreas de pesquisa de aquisição da linguagem (da primeira língua, da segunda e da aquisição de uma língua estrangeira) são outros setores indispensáveis da disciplina, assim como a didática para o aprendizado de línguas estrangeiras. No âmbito da literatura, juntamente com a tradicional análise literária de textos, são testados conhecimentos de história da literatura, e são analisados textos literários quanto à sua aplicabilidade didática. No caso dos Estudos Alemães (*Landeskunde*), não são tratados apenas temas históricos, políticos, sociais e cultural-antropológicos, mas existe também a preocupação pela conscientização e exigência da competência intercultural. Além dessas competências básicas, as faculdades oferecem outras opções, dependendo das áreas de especialização por elas oferecidas (vide LMU Munique).

RALL (2001) destaca que o estudo da língua alemã sob o ponto de vista da problemática de aprender e ensinar a partir de uma perspectiva externa também representa uma parte considerável das atividades da germanística praticada em países que não sejam de língua alemã (chamada de *Auslandsgermanistik*), e quando isso se dá, por motivos práticos, como ICKLER (1984) realça, essa Germanística exhibe características que são associadas ao curso de alemão como língua estrangeira *DaF* (ver setores de pesquisa da USP). Uma das tarefas da germanística externa, nesse caso, é a de se informar a respeito das necessidades de um ensino responsável de língua (EHNERT, 1997, p. 145). Assim, o fornecimento, a análise e a escolha do material didático farão parte do campo de pesquisa de alemão como língua estrangeira (ICKLER, 1984). À parte disso, constata Ickler (ibid.), os métodos de trabalho de um germanista no exterior não são diferentes daqueles utilizados por aqueles que trabalham em países de língua alemã (como comparação, vide os estudos da romanística, etc., na Alemanha). Do meu ponto de vista, contudo, é necessário se partir da premissa de que existem muitos pontos coincidentes entre os conceitos de germanística praticada no

exterior e do curso acadêmico alemão como língua estrangeira na Alemanha (verbetes: perspectiva estrangeira, interculturalidade, formação de professores de alemão). De fato, a *differentia specifica* (WIERLACHER, 2001) do curso “Alemão como língua estrangeira” consiste no fato de que ele apenas raramente poderá tratar de forma restrita (destaque da autora) uma temática linguística e cultural (EHNERT, 1997, p. 142). A meu ver, a disciplina “Alemão como Língua Estrangeira”, pelo fato de se destinar a um grupo de orientação multicultural, funciona como uma ponte entre a germanística interna (*Inlandsgermanistik*), dedicada ao estudo do alemão como língua nativa, e a germanística externa (*Auslandsgermanistik*), voltada às necessidades de seus estudantes não nativos (consultar também WIERLACHER, 2001).

6.6 Descrição da comunidade discursiva Letras-Alemão/DaF segundo SWALES (1990, 1992)

As seis características listadas por Swales como constituintes de uma comunidade discursiva são aplicadas no presente caso e são as seguintes, as quais eu verifiquei via páginas de Internet e nas propostas do(s) curso(s):

6.6.1 Objetivos públicos comuns

A comunidade discursiva considerada tem como objetivo a promoção da dedicação científica à língua alemã e, nesse setor, a retransmissão e geração do saber, de modo que seja assegurada “[...] a qualificação da nova geração acadêmica para a pesquisa e a docência nas universidades alemãs e internacionais assim como a colocação de formados do instituto como professores em escolas no país e do exterior [...]” (vide página da Internet)⁸⁸.

Com respeito ao curso de pós-graduação da Área de Alemão da USP, coloca-se que o seu “objetivo é a formação e a assistência aos professores das escolas em sua

---

⁸⁸ http://www.daf.uni-muenchen.de/ueber_uns/index.html

carreira acadêmica” (RELATÓRIO 1997, p. 16). Na proposta do programa de 2008 está descrito que “o fomento e o desenvolvimento dos estudos linguísticos, literários e tradutológicos referentes à língua alemã e aos países que dela fazem uso constituem o propósito do Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Alemã, que tem como sua maior especificidade uma visão intercultural [...]”. Além disso, são listadas as seguintes metas de forma mais detalhada: - a formação de pesquisadores de alto nível nas diversas áreas de especialização; - a formação de professores especializados de nível superior; - o fomento à pesquisa individual e coletiva; - o incentivo aos intercâmbios de docentes e pós-graduandos em âmbito nacional e internacional; - a integração entre pesquisa e ensino.

6.6.2 Mecanismos de intercomunicação entre seus membros

Os membros da comunidade discursiva da Área de Alemão da USP e do Instituto DaF da LMU têm acesso a uma série de mecanismos de interação. Ela se dá sobretudo por meio de publicações e leitura de revistas relevantes da área (p.ex. *InfoDaf*, *Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache*, *Fremdsprache Deutsch*, *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, *HSK* entre muitas outras). Em intervalos regulares, também acontecem congressos (nacionais e internacionais), durante os quais ocorrem intercâmbios técnicos (*Fachtagungen*), além de demais jornadas especializadas maiores ou menores. Os especialistas, nesse caso os professores, por sua vez, levam os conhecimentos adquiridos nesses eventos para “dentro”, ao transmitirem os resultados das pesquisas aos estudantes e outros membros da CD em cursos, seminários acadêmicos, *Vorlesungen*⁸⁹, colóquios, horários de atendimento (consultas), etc. Além disso, sempre existe o contato por correio eletrônico. Na USP, os estudantes e os docentes têm a possibilidade de apresentar oralmente seus trabalhos de mestrado ou outras pesquisas na “Jornada de Língua Alemã”, ou, por escrito, na revista da entidade

---

⁸⁹ Esse tipo de evento acadêmico não existe na Área de Alemão na pós-graduação da USP. A *Vorlesung* é uma forma de ensino acadêmica. Seu conceito vem dos primórdios das universidades na Idade Média, antes da invenção da imprensa. A *Vorlesung* consistia, principalmente, em uma aula na qual o docente lia e comentava textos de sua autoria ou de outrem. Atualmente, nesse tipo de aula, comenta-se o estado mais atual da pesquisa ou se apresenta uma resenha de seu desenvolvimento. Uma *Vorlesung* é feita exclusivamente pelo professor.

Pandaemonium Germanicum (QUALIS A). Os *colóquios* regulares de professores para os mestrados e doutorandos no Instituto de Alemão como Língua Estrangeira de Munique possibilitam o intercâmbio científico durante a fase do mestrado. Adicionalmente, existe um intenso intercâmbio de pessoal, por intermédio do qual, regularmente, professores da Alemanha (por meio do DAAD) lecionam de dois a cinco anos no curso de alemão da USP. Da mesma forma, professores locais frequentam universidades alemãs em atividades de pesquisa.

6.6.3 O uso desses mecanismos para a troca de informações e feedback

Os mecanismos mencionados em 6.6.2 acima, como, por exemplo, os congressos e eventos, assim como a disponibilidade de revistas relevantes da área, têm como meta principal promover uma troca de informações sobre o conhecimento adquirido e responder a perguntas de pesquisa.

6.6.4 O uso ou a posse de um ou mais gêneros

Para se conseguir a qualificação descrita em 6.6.1, a comunidade exige a elaboração de vários trabalhos, entre outros a dissertação de mestrado. Por meio dela são representadas e divulgadas pesquisas científicas. Assim, a comunicação dos resultados faz parte da atividade fundamental do cientista. A introdução da dissertação de mestrado, nesse sentido, tem uma contribuição importante. Por fim, a dissertação de mestrado em sua totalidade deve mostrar se a qualificação científica e o grau de aprendizado foram alcançados.

6.6.5 Compartilhamento de escolhas lexicais específicas

Este critério diz respeito às escolhas lexicais específicas. Isso quer dizer que uma comunidade dispõe de termos que têm um significado específico. Na comunidade

discursiva pesquisada existe por exemplo a abreviação DaF (*Deutsch als Fremdsprache* – Alemão como língua estrangeira), assim como L1 (primeira língua estrangeira), L2 (segunda língua estrangeira), etc. Muitos termos são tirados da língua geral e se desdobram, dependendo da teoria, num significado próprio, que para os leigos não é reconhecido facilmente. Nas introduções pesquisadas, foi possível detectar um repertório desse léxico específico.

6.6.6 Composição dos membros que compartilham um conteúdo relevante

Quanto à hierarquia dentro dos grupos (implícita ou explícita) tem-se, de um lado, o corpo docente, cujos membros podem ser considerados hierarquicamente superiores, e, de outro, os estudantes, que escrevem a dissertação de mestrado e podem ser considerados hierarquicamente inferiores. Os membros superiores têm que assumir a responsabilidade de compartilhar conteúdos relevantes e interagir com os outros membros. Principalmente os docentes são responsáveis pela garantia do intercâmbio e transmissão de informações aos estudantes. Afinal, cabe a eles avaliar os conhecimentos adquiridos pelos estudantes.

OS DADOS

7. Denominações das introduções e formato formal

Antes de se proceder à análise propriamente dita, é necessário estabelecer a localização da introdução, que pode ser encontrada por sua denominação. Entretanto, fica evidente que, em primeiro lugar, existem diversas possibilidades para denominar o gênero de introdução e, em segundo lugar, ela pode ser desmembrada em subseções, que representam cada um de seus dos componentes parciais. SWALES (1990, 2004) não se pronunciou a respeito. A questão que não quer calar durante a análise é: onde começa e onde termina a introdução? Em algumas introduções juntam-se diversos subcapítulos, fazendo com que a classificação não seja fácil, sendo que também possível que os capítulos pertençam à introdução ou já ao texto principal. Como exemplo, mencionamos o trabalho brasileiro (B20) (Introdução, 1 Justificativa, 2 Objetivo, 3 Metodologia, 4 Sobre o corpus). A meu ver, as exposições sobre o *corpus* já pertencem à parte principal, de fato à parte metodológica do texto principal. Mas como o autor inclui essas exposições no capítulo geral “Introdução”, é necessário concluir que o quarto capítulo faz parte da introdução. Em (B15) encontramos uma denominação de capítulos semelhante, no entanto a segunda unidade já não faz parte da Introdução (1. Introdução, 2. Algumas considerações sobre o *corpus*). A divisão da introdução em subcapítulos predomina sobretudo nas introduções brasileiras, ao contrário de uma representação unitária no *corpus* alemão. Nos dois *corpora* a denominação formal e mais frequente é Introdução/*Einleitung*. No alemão existe ainda o sinônimo *Einführung*. Uma denominação temática somente é encontrada no trabalho (B17) (“Criança é só menor em tamanho”).

No que diz respeito ao título *Vorwort* e *Vorbemerkung*, nas recomendações de redação alemãs, cada vez mais aconselha-se evitar o seu uso como título de introdução em dissertações de mestrado. Acentua-se que uma introdução não é exatamente um *Vorwort* (prefácio) e que, em geral, esse gênero é inadequado para uma dissertação de mestrado. Ademais, afirma-se que o gênero “nota preliminar” não existe (DUDEN 2006).

Ao se considerar a composição material, é possível afirmar que os tamanhos de caracteres *Times New Roman* e *Arial* se impuseram mundialmente também nos textos retratados, assim como o espaço de 1,5 cm, com poucas exceções. De um modo geral, contudo, os textos brasileiros apresentam uma variação maior em seu *layout* (espaços laterais, numerações, emprego de realces gráficos, etc.). É possível explicar uma maior homogeneidade nos textos alemães pelo fato de existir uma prescrição de formato, um assim chamado *style sheet*, a ser seguido. Diferenças notáveis existem no emprego dos recuos. Esse recurso gráfico não é empregado nos trabalhos alemães.

Digno de nota é o emprego das epígrafes da ciência da literatura, entendido como um texto poético (ou um provérbio) colocado acima da introdução, que serve como ponto de partida para o tema. Em três textos brasileiros e três alemães constavam epígrafes. A meu ver, o emprego de epígrafes em textos científicos (não literários) tende a ser incomum⁹⁰.

Denominações	Distribuição
Einführung ⁹¹	4, 12, 22
Einleitung	1, 2, 3, 6, 7, 9, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22
Zum Thema	5
Überblick	8
Vorbemerkung Einleitung Hinführung zum Thema Zielsetzung und Fragestellung	13
Vorwort	10
Themenstellung	11

Tabela 10 Denominações das introduções alemãs

⁹⁰ Vide tabela detalhada no anexo sobre o *layout* dos textos.

⁹¹ Tradução: 1. Introdução 2. Introdução 3. A respeito do tema 4. Visão geral 5. Nota preliminar, Introdução, Introdução ao tema, Estabelecimento de metas e problematização 6. Prefácio 7. Apresentação do tema.

Denominações		Distribuição
Introdução		3 ⁹² , 4, 5, 6, 7, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 21, 22
1. 1.1 1.2	Introdução Objetivos e justificativa do trabalho Metodologia	1, 2
1. 1.2	Introdução Objetivos do trabalho	8
1. 1.2	Introdução e justificativa Objetivos	9
1. 1.1 1.2 1.3	Introdução Interesse do tema Objetivos de pesquisa Panorama da estrutura do trabalho	11
1 2 3 4	Introdução Justificativa Objetivo Metodologia Sobre o corpus	20
	Título temático	17

Tabela 11 Denominações das introduções brasileiras

7.1 Macroanálise das introduções alemães

As análises individuais ocupam um espaço considerável no trabalho, contudo são indispensáveis pelo fato de permitirem um campo de interpretação mais abrangente, o qual, ao mesmo tempo, traz à tona as dificuldades de tal procedimento metodológico. Afinal, de fato, essa análise acaba conduzindo a uma compreensão mais acurada da prática sociocultural da escrita.

Inicialmente, os cinco trabalhos alemães, que foram tirados aleatoriamente do *corpus* em questão, são apresentados de forma descritiva. Nessa apresentação, no lado esquerdo, consta a forma original e, justaposta, no lado direito, é apresentada a tradução para o português. Os números na borda direita representam os movimentos, e os números menores na parte de cima correspondem ao respectivo passo. Em alguns casos, nos quais uma sentença continha dois movimentos/passos, procedi de acordo com OZTURK (2007) e incluí essa sentença no movimento/ passo que parecia se destacar (**negrito**).

⁹² Os números se referem à enumeração do corpus. Vide capítulo 6.3.2

7.1.1 Introdução (A12)

<u>0. Einleitung [A12]⁹³</u> Über die Bedeutung der Vermittlung von grammatischen Regeln haben verschiedene Richtungen der fremdsprachendidaktischen Forschung sehr unterschiedliche, oft sehr gegensätzliche Aussagen getroffen und Empfehlungen gegeben (Funk/Koenig 1991). Ein Sprachunterricht, der einerseits einfach Grammatikunterricht ist und grammatische Strukturen als Selbstzweck anbietet, ist nicht ausreichend. Schließlich soll der Lerner zum sprachlichen Handeln befähigt werden und sich nicht nur Wissen über Sprache an sich aneignen. Andererseits ist ein Sprachunterricht ohne jede Erklärung zum Sprachsystem sicherlich auch nicht effektiv. Gerade Lerner im Erwachsenenalter verfügen über analytisch-begriffliche Lernmöglichkeiten, die das Auffassen von grammatischen Regeln erleichtern. Im Fremdsprachenunterricht sollte dies berücksichtigt werden.	1
Tatsache ist jedoch, dass sich Lehrer und Schüler bei der Besprechung von grammatischen Regeln mehr als in jeder anderen Unterrichtsphase auf das Lehrbuch⁹⁴ stützen (a.a.O.). Es ist oft die einzige Quelle für Grammatikdarstellungen und -übungen. Oft bemängeln aber Lehrer und Lerner das Fehlen von Übungen und beklagen sich über die Reihenfolge und Art der Präsentation von Regeln, die ihnen nicht logisch erscheint.	2?
Daher soll die inhaltliche und visuelle Darstellung von Grammatikregeln in Lehrwerken Gegenstand der vorliegenden Arbeit sein. Im Konkreten soll die Präsentation der Einheit „Vermittlung der Nominalplurale“ in den DaF-Lehrwerken und Grammatiken des Deutschen untersucht werden.	3 ¹
Für den Fremdsprachenunterricht ist es laut Megen (1992 :120) hierbei wichtig, die Regularitäten der Pluralbildung so darzustellen, dass sie den Sprachlernern als „Regeln mit maximalem Anwendungsbereich vermittelt werden können“.⁹⁵	1
Im theoretischen Teil der Arbeit soll, neben einer ersten allgemeinen Einführung zum Thema Numerus und seiner Markierung sowie seiner diachronischen Entwicklung, auch auf die Pluraldarstellungen in den verschiedenen Grammatiken eingegangen werden. Des Weiteren werden die Beiträge von Augst (1975), Mugdan (1977), Meinert (1989), Engelen (1991) und Köpcke (1988; 1993 u.a.) miteinbezogen, um die faktische Seite des Phänomens „Plural“ ausführlicher darzustellen und um so einen Überblick über die Forschungslage zu bekommen. Im zweiten, empirischen Teil B der Arbeit werden die Umsetzungen der Pluralregeln in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache untersucht. Folgende Lehrwerke werden dabei hauptsächlich berücksichtigt: Deutsche Sprachlehre für Ausländer, Deutsch Aktiv 1A, Sprachbrücke 1, Stufen International 1, Elemente 1, Moment mal! 1 und Tangram 1A.	3 [/]
Weiterhin sollen folgende Fragen bei der Analyse der Lehrwerke beantwortet werden: • Wann wird die Einheit „Plural“ eingeführt? Wie wird sie erarbeitet: induktiv/deduktiv? • In welchem inhaltlichen bzw. sprachlichen Handlungszusammenhang erfolgt die Plural - einföhrung? • Wie ausführlich wird die Einheit präsentiert? • Wie erfolgt die Präsentation hinsichtlich des Einsatzes gestalterischer Mittel? • Was lässt sich bezüglich Art und Umfang der Übungen sagen? • Wird der Plural in kommunikativen Situationen geübt? • Welche Hilfestellungen zur Vermittlung von Pluralregeln werden in den Lehrerhandbüchern angeboten?	3 ²
Im Anschluss daran werden die Ergebnisse einer Umfrage präsentiert, bei der die Lerner als eigentliche Hauptadressaten eines Lehrwerkes nach ihrer Bewertung der Darstellungen befragt wurden. Vor dem Hintergrund der Deskription der Regularitäten und der kritischen Analyse der Pluralpräsentationen in den Lehrwerken sowie der Umfrageauswertung werden die Ergebnisse im Schlussteil zusammengefasst. Darüber hinaus soll ein alternativer Vorschlag zur Pluraldarstellung aufgezeigt werden.	3 ⁷ 3 ⁴

⁹³ SCHWEIGER, K. *Zur Vermittlung der Nominalplurale an DeutschlernerInnen – Lehrwerkpräsentation und Lernerwahrnehmung*. Orientador: EHLICH, K., München, LMU, 2005.

⁹⁴ A autora inclui uma nota de rodapé, caracterizada como uma “nota de rodapé de definição” que equivale ao passo [3³], em que se esclarece a diferença entre *Lehrwerk* (obra didática) e *Lehrbuch* (livro didático). No presente trabalho consideram-se somente os movimentos e passos do texto principal.

⁹⁵ A autora faz, em forma de uma segunda nota de rodapé, esclarecimentos adicionais sobre o estado da pesquisa a respeito da problemática da sistematização das formas de plural [M1]: (“Bei der Frage der Regelmäßigkeit scheinen die Auffassungen zu divergieren. Während Linguisten wie Augst (1975) und Mugdan (1977) zu dem Ergebnis kommen, dass dem deutschen Plural eine weitgehende Systematizität zugrunde liegt, bestreiten andere – vor allem Psycholinguisten (z. B. Wode 1988) und Spracherwerbsforscher (z.B. Köpcke 1987) – dies wiederum“.)

<u>0. Introdução [A12]</u> Acerca da importância da transmissão e regras gramaticais, foram feitas recomendações muito diversas por diferentes tendências didáticas de pesquisa de aprendizado de línguas estrangeiras. (Funk/Koenig 1991). Por um lado, um curso de línguas que se limite ao ensino da gramática e que apresente estruturas gramaticais como um fim em si não é satisfatório. Afinal, o aluno deve tornar-se capaz de usar a língua e não somente ter conhecimentos sobre ela. Por outro lado, um curso de línguas que não apresente qualquer explicação sobre o sistema linguístico, certamente, tampouco conseguirá ser eficiente. Alunos adultos, em especial, dispõem de habilidades analíticas e conceituais, que facilitam a compreensão de regras gramaticais. No ensino de idiomas estrangeiros isso deveria ser considerado	1
Contudo, é fato que professores e alunos, ao discutirem as regras gramaticais, mais do que em qualquer outra fase do aprendizado, se baseiam no livro didático (ibid.). Frequentemente ele é a única fonte para apresentações e exercícios gramaticais. Mas, com frequência, professores e alunos criticam a falta de exercícios e reclamam da sequência e do tipo de apresentação das regras, que não lhes parecem lógicas.	2 ²
Por esse motivo, a representação temática e visual de regras gramaticais em livros didáticos será o objeto do presente trabalho. Concretamente, será examinada a exposição da unidade <i>Apresentação dos plurais nominais</i> nos livros didáticos de alemão para estrangeiros e nas gramáticas alemãs.	3 ¹
Para o ensino de línguas estrangeiras, de acordo com Megen (1992:120), é neste caso importante apresentar as regularidades da formação do plural de modo que possam ser transmitidas aos alunos “como regras o mais abrangentes possível”.	1
Na parte teórica A do trabalho, será tratada a apresentação do plural nas diferentes gramáticas, além de uma primeira introdução geral sobre o tema <i>Número</i> e a sua marcação, assim como sobre o seu desenvolvimento diacrônico. Ademais, serão consideradas as contribuições de Augst (1975), Mugdan (1977), Meinert (1989), Engelen (1991) e Köpcke (1988; 1993 et al.), com o intuito de representar mais profundamente o lado factual do fenômeno “plural” e, assim, fornecer uma visão geral sobre o estado da questão. Na segunda parte empírica B do trabalho, é examinada a apresentação das regras do plural nos livros didáticos de alemão como língua estrangeira. Os seguintes livros didáticos são principalmente considerados: Deutsche Sprachlehre für Ausländer, Deutsch Aktiv 1A, Sprachbrücke 1, Stufen International 1, Elemente 1, Moment mal! 1 und Tangram 1A.	3 ⁷ 3 ⁴
Adicionalmente, serão respondidas as seguintes questões na análise dos livros didáticos: • Quando é introduzida a unidade “plural”? Como ela é trabalhada: de maneira indutiva / dedutiva? • Como é a contextualização do plural? • Com que profundidade a unidade é apresentada? Como se dá a apresentação do ponto de vista do emprego recursos visuais? • O que é possível afirmar do ponto de vista do tipo e da abrangência dos exercícios? • O plural é exercitado em situações comunicativas? • Que tipo de apoio é oferecido para a apresentação de regras de plural nos manuais dos livros didáticos?	3 ²
Subsequentemente são apresentados os resultados de uma pesquisa na qual os alunos, na qualidade de principais destinatários de um livro didático, foram inquiridos sobre sua opinião a respeito das colocações. Antes de serem expostos os motivos da descrição das regularidades e da análise crítica das apresentações do plural nos livros didáticos assim como a avaliação da pesquisa, os resultados serão resumidos na parte final. Além disso, será demonstrada uma proposta alternativa para a apresentação do plural.	3 ⁷ 3 ⁴

Num momento inicial, a primeira abordagem acontece por meio do que SWALES (1990) denomina *centrality claim*. A autora transmite ao leitor que o presente objeto de pesquisa, a utilização da gramática e sua importância na sala de aula, é um campo de pesquisa ainda não esclarecido no âmbito da didática de ensino de idiomas estrangeiros e que sempre é motivo de discussões. Num segundo momento, são apresentadas as posições divergentes a respeito, reproduzindo informações gerais sobre o assunto. A partir dessas considerações gerais sobre os prós e os contras do emprego da gramática, a autora nos leva ao livro didático, o qual, é “[...] *frequentemente a única fonte de representações e exercícios gramaticais*” [M1].

Devido ao emprego da palavra negativa “única”, já antevemos a postura crítica e cética da autora com relação ao assunto. Por meio do verbo *bemängeln* (criticar, reclamar de), um déficit é indicado explicitamente [2]: “*Com frequência, professores e alunos criticam a falta de exercícios e reclamam da sequência e do tipo de apresentação das regras, que não lhes parecem lógicas*”. Mais exatamente, nessa etapa, são criticados os livros didáticos e seus autores. Essa legitimação do trabalho desembocará na exposição dos objetivos [3¹], introduzida pelo procedimento operativo *daher* (por esse motivo), que tem um caráter conclusivo-causal: “*Por esse motivo, a representação temática e visual de regras gramaticais em livros didáticos será o objeto do presente trabalho. Concretamente, será examinada a exposição da unidade ‘apresentação dos plurais nominais’ nos livros didáticos de alemão para estrangeiros e nas gramáticas alemãs*”.

Por enquanto, o passo [2[?]] aparece com um ponto de interrogação por não se tratar de um passo [2^{1A}] clássico, no qual fica constatada uma lacuna de pesquisa. Para isso faltam indicações (bibliográficas) concretas. Seria mais acertado considerá-lo como um *adding to what is known* [2^{1B}] da versão “lacuna” atenuada. Segundo a autora, é de conhecimento geral que as obras didáticas, no que concerne ao tipo e à sequência da apresentação da gramática, são insatisfatórias. É de se pressupor, assim, que a sua forma de apresentação já tenha sido analisada, o que aparece de modo indireto na bibliografia anexa, quando é citado “MEGEN (1992)” no quarto parágrafo.

Assim sendo, a pesquisa da representação do plural nas obras didáticas X é uma ampliação de uma pesquisa anterior, e o objeto de pesquisa é ampliado com o

componente “pesquisa com alunos”, o que, contudo, o leitor somente ficará sabendo no final da introdução.

A atribuição desse trecho ao movimento [2^{1B}] não é fácil de decidir e tem caráter especulativo, porque a autora não indica claramente se a representação do plural já foi pesquisada, e, em caso positivo, com quais livros didáticos, e se já foi feita uma pesquisa com alunos sobre o assunto. Isso não fica claro e não pode ser deduzido com certeza a partir do texto.

Contudo, para ARANHA (2004) somente existe uma lacuna do M2 quando consta explicitamente na verbalização do estabelecimento de objetivos que uma lacuna de pesquisa existente será preenchida, ou seja, que estudos feitos até então serão continuados. Isto é, deve constar explicitamente que as regras do plural e a sua representação visual em instrumentos didáticos não foram pesquisadas ou o foram de forma insuficiente. Numa análise mais detalhada, esse assunto não aparece dessa maneira no trecho (ver abaixo). Assim, o conectivo “contudo”, identificado por Swales como um indicador M2 clássico, pode levar a conclusões equivocadas se for considerada apenas a sua estrutura superficial.

Conforme ARANHA (2004), esse trecho ainda deveria pertencer a M1. Porém, em minha opinião, ele preenche uma função que extrapola à de uma introdução ao campo de pesquisa. Dentro do M1 acontece uma problematização do objeto de pesquisa que justifica a dedicação ao assunto.

Em [3¹] é mostrada uma formulação típica dos objetivos em alemão na forma do verbo modal *sollen* numa construção passiva, juntamente com um verbo pertencente, segundo denominação de FANDRYCH (2002, p. 20), ao campo “lógico e prático do gerenciamento de pesquisa”. No termo *untersuchen*, que tem origem na linguagem comum, ainda é possível reconhecer claramente o significado original: na partícula de lugar *unter* (debaixo de) juntamente com *suchen* (procurar) pode-se deduzir que se trata de “*suchen unter der Oberfläche*” (“procurar abaixo da superfície”), sendo, portanto, uma busca profunda como se espera de um trabalho científico.

Em seguida, continuam as exposições para a estruturação do trabalho, contendo elementos dêiticos de tempo e de lugar (*no segmento teórico da parte A; no geral, no segundo segmento empírico da parte B*) [3⁷]. A estruturação das perguntas

(“Adicionalmente, procura-se responder as seguintes questões na análise dos livros didáticos: Quando é introduzida a unidade “Plural” ? Que tipo de apoio é oferecido para a apresentação de regras de plural nos manuais dos livros didáticos? [...]”⁹⁶ norteiam pesquisa e equivalem ao passo [3²]. A seguir, se apresenta, mais uma vez, a demonstração da estrutura organizacional [3⁷] do trabalho: “Subsequentemente são apresentados os resultados de uma pesquisa [...]; [...] são resumidos na parte final. [...] Além disso, será mostrada uma proposta alternativa para a apresentação do plural.”⁹⁷ [grifo K.S.]. Ao mesmo tempo é possível constatar que o passo [3⁷] contém informações sobre o procedimento e a metodologia [3⁴].

Nesse contexto, são apresentados os passos do trabalho na forma linguística da passiva (*werden...präsentiert; werden...zusammengefasst*), nos quais, na última frase, aparece novamente uma construção com *soll*. Parece que o verbo modal *sollen* – junto com a verbalização dos objetivos – assume outra função. A autora parece fazer uma proposta alternativa para a apresentação do plural empregando *sollen*. Devido à “formulação cautelosa“, a autora demonstra que, de um lado,

a) seu trabalho científico ainda não foi confirmado (“relativização necessária” segundo GRAEFEN, 2000b, p. 8), devido à escassez de comprovação empírica que indique se essa nova apresentação será melhor aceita pelos estudantes do que a anterior. Do ponto de vista funcional e pragmático, a autora deseja deixar ao leitor a liberdade de acatar ou não a sugestão.

e/ou de outro lado

b) a autora tem segurança suficiente sobre os fatos (nesse caso, a alternativa da representação do plural é a melhor), mas, devido a motivos estratégicos bem pensados,

---

⁹⁶ “Weiterhin sollen folgende Fragen beantwortet werden: Wann wird der Plural eingeführt, Wie ausführlich wird die Einheit präsentiert etc.“.

⁹⁷ “Im Anschluss werden die Ergebnisse einer Umfrage präsentiert; [...] werden die Ergebnisse im Schlussteil zusammengefasst. Darüber hinaus soll ein alternativer Vorschlag zur Pluraldarstellung aufgezeigt werden“.

ela escolhe uma versão, de acordo com a teoria do *hedging*⁹⁸, para se proteger de uma eventual rejeição por parte do leitor (“um abrandamento tático-cauteloso”, segundo GRAEFEN 2000b, p.8).

Porém, como se trata “somente” de uma dissertação de mestrado, considera-se essa construção de *sollen* como uma “relativização necessária”.

---

⁹⁸ *Heckenausdrücke* (expressões atenuadoras) (em inglês *hedging* = *Hecke* = *sebe*) são expressões que modificam a atitude do falante, sem que, ao mesmo tempo, seja citada a instância de avaliação (por exemplo, o falante). Segundo CLEMEN (1998, p. 14), elas têm uma função pragmático-comunicativa e possibilitam ao falante “subjetivar suas declarações, relativizar sua responsabilidade quanto ao teor verdadeiro da proposição, limitar o grau de sua certeza ou de sua dúvida sobre a validade de sua constatação, evitar declarações absolutas, transferir responsabilidades sobre conteúdos de pronunciamentos, expressar posições pessoais e avaliar fatos”. Os meios linguísticos que fazem parte dessa categoria são todas formas de expressões com caráter modal, assim como os verbos modais e da modalidade, construções hipotéticas, verbos epistêmicos, impersonalidade, etc.

7.1.2 Introdução (A01)

1. Einleitung [A01] ⁹⁹	
Für viele Deutschlernenden stellt die Adjektivdeklinaton ein großes Lernproblem dar. Sie gilt als eines der am schwersten vermittelbaren Grammatikbereiche in der Grundstufe. Die anscheinend große Formenvielfalt wirkt sehr unübersichtlich verwirrend und unlogisch, selbst für Lehrer/innen und Muttersprachler des Deutschen.	1
Um einer drohenden Entmutigung und Verunsicherung der Lernenden des Deutschen entgegenzuwirken, muss der Lehrer oder die Lehrerin und das Lehrmaterial die Vermittlung dieses Grammatikproblems möglichst ökonomisch und effizient gestalten .	2 ^{1B?}
In dieser Magisterarbeit wird versucht , ein verständliches und einfaches Erklärungsmodell der Adjektivdeklinaton zu entwickeln, wie es in einer didaktisierten Grammatik erscheinen könnte, und es wird untersucht, ob sich dieses Modell im Vergleich zu einer traditionellen Erklärungsweise besser bewährt.	3 ¹
Zunächst wird dargestellt, wie die Adjektivdeklinaton in einigen ausgewählten linguistischen Grammatiken behandelt wird. Zum Vergleich finden mehrere Aufsätze über die Didaktisierung der Adjektivdeklinaton Erwähnung. Obwohl die Adjektivdeklinaton an sich sehr überschaubar ist und es bei den Regularitäten auch keine Zweifelsfälle gibt, unterscheiden sich die Herangehensweisen an die Didaktisierung der Adjektivdeklinaton in nicht geringem Maße.	3 ⁷
Nach einer Kritik und Diskussion bisheriger Vorschläge zur Didaktisierung der Adjektivdeklinaton und nachdem geklärt wurde, was man unter einer didaktisierten Grammatik versteht, möchte ich selbst einen Didaktisierungsvorschlag der Adjektivdeklinaton für eine didaktisierte Grammatik machen. Im Anschluss wird dieser Vorschlag in der Praxis erprobt und empirisch untersucht. Die Untersuchung wurde zweimal durchgeführt, mit jeweils einer Gruppe, der der neue Didaktisierungsvorschlag erklärt wurde und einer Kontrollgruppe , der die Adjektivdeklinaton auf traditionelle Weise beigebracht wurde. Abschließend werden die Ergebnisse analysiert und ausgewertet.	3 ⁴

1. Introdução [A01]	
Para muitos alunos de alemão, a declinação dos adjetivos representa um grande problema de aprendizado . Ela é tida como o assunto gramatical mais difícil do ciclo básico. A aparente variedade de formas gera confusão por parecer intrincada e sem lógica, mesmo para os professores e alunos de alemão como língua materna.	1
Para enfrentar um ameaçador desânimo e insegurança por parte dos alunos de alemão , o professor ou a professora, juntamente com o material didático, devem apresentar esse problema gramatical da forma mais sucinta e eficiente possível.	2 ^{1B?}
Nesta dissertação de mestrado busca-se desenvolver um modelo explicativo compreensível e simples da declinação dos adjetivos, de um modo que possa aparecer numa gramática didática, e é feita uma pesquisa se esse modelo, em comparação com uma maneira de explicar tradicional, funciona melhor.	3 ¹
Primeiramente , é colocado [...] como é tratada a declinação dos adjetivos em algumas gramáticas linguísticas escolhidas. A título de comparação, são mencionadas diversas versões sobre a didática da declinação dos adjetivos. Apesar de a declinação dos adjetivos em si ser muito clara e de não haver dúvidas quanto às suas regras gerais, suas abordagens didáticas têm	3 ⁷

⁹⁹ WACKER, S. *Zum Problem der Adjektivdeklinaton im Rahmen einer didaktisierten Grammatik*. Orientador: Roche, J., München, LMU, 2004.

muitas variantes.

Depois de uma análise crítica e de uma discussão a respeito das sugestões existentes sobre a didatização da declinação dos adjetivos e após ter sido esclarecido o que se entende por gramática didática, quero, eu mesmo, fazer uma proposta didática de declinação de adjetivos para uma gramática didática. **Em seguida**, essa proposta será testada na prática e examinada empiricamente. A pesquisa foi aplicada duas vezes, uma vez com um grupo a quem foi explicada a nova proposta didática, e com **um grupo de controle**, a quem foi ensinada a declinação dos adjetivos de forma tradicional. Por fim, os resultados são analisados e interpretados.

3⁴

“Para muitos alunos de alemão, a declinação dos adjetivos representa um grande problema de aprendizado” [grifo K.S.]. Com essa afirmação, a autora deixa claro que, no caso da questão a ser tratada, não estamos diante de um problema secundário na didática do alemão e que ele “merece atenção”. A declinação dos adjetivos é tida como o assunto gramatical mais difícil. A aparente variedade de formas gera confusão por parecer intrincada e sem lógica, afirmação que, de certo modo, já justifica o estudo do assunto devido à sua dificuldade e à sua falta de clareza. Mais adiante, porém, encontra-se a colocação de um problema: *“Para enfrentar um ameaçador desânimo e insegurança dos alunos de alemão, o professor ou a professora, juntamente com o material didático, deverão apresentar esse problema gramatical da forma mais sucinta e eficiente possível”*, justificando a dedicação ao assunto declinação dos adjetivos. A legitimação advém de uma necessidade de configurar esse assunto didático de forma eficiente. O interesse de pesquisa específico é acrescentado: *“Nesta dissertação de mestrado tenta-se desenvolver um modelo de explicação compreensível e simples”*. Aliás, detecta-se nessa frase uma formulação de iniciante, quando o objetivo da pesquisa é submetido a uma limitação com a verbalização do estabelecimento de metas, já que “se tenta” alcançar o objetivo da pesquisa.

Também, mais uma vez, é difícil fazer uma classificação (clara) do M2. Para o leitor do ramo deve ficar claro que se trata de um *adding to what is known*, pois a apresentação da declinação dos adjetivos é discutida desde os primórdios da disciplina Alemão como Língua Estrangeira (*DaF*); portanto, somente pode-se tratar de uma nova tentativa didática. Mas, novamente, vale o fato de que não existem “pontos de contato” na forma de referências bibliográficas, fazendo com que se permaneça numa formulação de necessidades e que o leitor leigo não seja informado, de forma

suficiente, se já existem pesquisas sobre o assunto ou não e de que maneira elas deverão ser ampliadas. O texto limita-se à manifestação de uma necessidade, que é justificada a partir da problemática do objeto. Outra vez, eu voltaria a falar numa problematização dentro do M1.

No próximo passo, explica-se a estruturação do trabalho (*zunächst, nach*, etc.), assim como é esclarecido o procedimento metodológico: “*O exame foi aplicado duas vezes, sempre com um grupo*”. Por isso, esse movimento, como na introdução (A12), apresenta uma forma híbrida, na qual esses dois passos [3⁷, 3⁴] estão entrelaçados.

7.1.3 Introdução (A02)

1. Einleitung [A02]¹⁰⁰ Als Anfang des 20. Jahrhunderts das Radio aufkam, hatten die Menschen endlich eine einfachere Möglichkeit gefunden, Nachrichten und Informationen in weite Teile der Welt zu tragen. Durch dieses Medium konnte man direkt von anderen Kulturen erfahren. Die Menschen konnten so über Geschehnisse außerhalb ihres Dorfes oder ihrer Stadt informiert werden und erweiterten diesen Aspekt in visueller Hinsicht. Heute ist es der Computer, der die Wege von Kommunikation und Information erheblich erleichtert. Computergesteuerte Medien werden zunehmend wichtiger für den beruflichen und privaten Alltag. Das Internet wird in den verschiedensten Bereichen zur Realität. Elektronische Korrespondenz und das Recherchieren im Internet sind Fertigkeiten, die für verschiedenste Personenkreise unabdingbar sind. Bereits Kinder lernen spielerisch den Umgang mit dem Computer und manche Jugendliche zeichnen sich als wahre Experten in diesem Gebiet aus. Der Einzug des Internet in den Fremdsprachenunterricht, und damit auch in den Unterricht für Deutsch als Fremdsprache (DaF) ist vorprogrammiert. ..... Es ist daher nur zeitgemäß, sich mit diesem Thema auseinander zu setzen. Dabei sollte jedoch nicht die Frage, ob Internet im DaF-Unterricht eingesetzt werden soll im Vordergrund stehen, sondern in welcher Art und Weise dies geschehen kann und welche Faktoren dabei zu berücksichtigt werden müssen. Das Arbeiten mit dem Internet im Deutschunterricht bedarf konstruktiver Vorschläge. Übertriebene medieneuphorische Entwicklungen machen den Einsatz uneffektiv.	1
Die Frage nach sinnvollen Anwendungsfeldern soll den Kernpunkt der vorliegenden Arbeit darstellen.	3 ¹
Zu Beginn wird eine theoretische Einführung in das Internet gegeben. Die geschichtliche Entwicklung und den heutigen Verbreitungsgrad darzustellen ist dabei genauso ein Anliegen wie Funktionsweise und Programme, die bei der Nutzung von Internet zugrunde liegen, zu erklären. Die wichtigsten Elemente, die für das Arbeiten mit dem Internet im Deutschunterricht von Bedeutung sind, sollen hier erklärt werden. In einem nächsten Teil soll untersucht werden, welche Einsatzmöglichkeiten es von didaktischer Seite für den Fremdsprachenunterricht gibt. Dabei gilt es bestimmte Faktoren zu beachten, die einer Erörterung bedürfen. Es soll geklärt werden, in welchen Bereichen das Internet vorteilhaft eingesetzt werden kann, wo es Probleme geben kann, und welche Strategien im Umgang mit diesen neuen Mediums angewandt werden müssen. Nach diesen theoretischen Ausführungen soll zunächst eine exemplarische Darstellung über Material, das für den DaF-Unterricht im Internet relevant ist, gegeben werden. Ausgehend von diesen Ressourcen wird eine Übersicht über konkrete Arbeitsformen gegeben. Dabei soll untersucht werden, welche Ressourcen und welche Elemente des Internet für den konkreten Einsatz relevant sind. Zum Abschluss wird ein Projekt entwickelt, das die erarbeiteten Nutzungsmöglichkeiten und Anwendungsfelder umsetzt. Dieses Projekt soll ein Beispiel für das konkrete Arbeiten mit dem Internet im Deutschunterricht darstellen.	3 ⁷
Es sei hier noch auf eine Problematik hingewiesen, die sich in Bezug auf Quellenangaben im Internet ergeben. Das Internet ist von einer hohen Schnellebigkeit geprägt. Eine Seite, die man heute aufgerufen hat, ist möglicherweise morgen nicht mehr am angegebenen Ort. Auch sind nicht immer das Erstellungsdatum und der Name des Autors gegeben. Die aufgeführten Internetadressen sind also nur dort, wo es möglich war, mit diesen Angaben versehen. Des Weiteren sei noch angemerkt, daß bei Personengruppenbezeichnungen wie Lerner, Schüler, oder Lehrer der Einfachheit halber die männliche Form genannt wird. Die Ausführungen dazu beziehen sich natürlich auch auf die weibliche Form.	3 ³

¹⁰⁰ SCHMIDT, A. *Das Arbeiten mit dem Internet im Deutschunterricht*. Orientador: ROCHE, J., München, LMU, 2004.

1. Introdução [A02]	
Quando, no início do século XX, o rádio entrou em cena, a humanidade finalmente descobriu uma maneira mais simples de transmitir notícias e informações para lugares longínquos. Por seu intermédio tornou-se possível ter informações diretas a respeito de outras culturas. Assim, as pessoas puderam ser informadas sobre eventos fora de seu vilarejo e de sua cidade e ampliaram esse aspecto do ponto de vista visual Atualmente, é o computador que facilita enormemente os caminhos da comunicação e informação. Mídias controladas por computador tornam-se cada vez mais importantes para o cotidiano profissional e pessoal. A internet torna-se realidade nos campos mais diversificados. A correspondência eletrônica e a pesquisa pela internet são habilidades absolutamente indispensáveis nos mais diversos círculos sociais. Até crianças aprendem de forma lúdica a lidar com o computador e alguns jovens se destacam como verdadeiros especialistas no ramo. A adoção da internet no ensino de línguas estrangeiras, e, por consequência, também no ensino de alemão como língua estrangeira (DaF), já está previsto.	
Portanto, é atual estudar esse tema. Nesse sentido, contudo, não deveria ser questionado se a utilização da internet no ensino de alemão como língua estrangeira é um assunto central, mas sim de que maneira isso pode acontecer e que fatores devem ser levados em conta para tanto. O trabalho com a internet no ensino de alemão exige propostas construtivas. Desenvolvimentos eufóricos exagerados em relação à mídia fazem o seu emprego ineficaz.	
O centro deste trabalho versará sobre seus campos de aplicação funcionais.	3 ¹
Inicialmente, é apresentada uma introdução teórica à internet. A apresentação do desenvolvimento histórico e do grau de alcance atual também é uma preocupação, assim como a explicação da forma de funcionamento e de programas que embasam o uso da internet. Os elementos fundamentais que são importantes para o ensino de alemão na internet serão explicados aqui. Numa parte seguinte, serão examinadas que possibilidades de utilização existem do ponto de vista didático. Nesse sentido, trata-se de considerar certos fatores que necessitam de uma discussão. Deverá ser esclarecido em que casos a internet pode ser utilizada com vantagem, onde podem ocorrer problemas, e que estratégias devem ser empregadas na maneira de lidar com essas novas mídias. Depois dessas considerações teóricas, será feita, primeiramente, uma apresentação de exemplos sobre o material relevante para o ensino de alemão como língua estrangeira. A partir desses recursos, será dada uma visão geral sobre formas concretas de trabalho. Nessa ocasião, deverão ser examinados que recursos e que elementos da internet são relevantes para o uso concreto. Para finalizar, será desenvolvido um projeto que apresentará as possibilidades de utilização encontradas e seus campos de aplicação. Esse projeto deverá representar um exemplo para trabalhos concretos com a internet no ensino de alemão.	3 ⁷
Chamar a atenção aqui para uma problemática que surge em relação à citação de fontes na internet. A internet é caracterizada por mudanças velozes. Uma página acessada hoje pode não ser mais encontrada no mesmo lugar amanhã. Muitas vezes também não é indicada a data de composição e seu autor. Os endereços da internet acessados, portanto, só terão esses detalhes quando estavam disponíveis. Ademais, convém lembrar que nas indicações de grupos de pessoas como escolares, estudantes ou professores, por medida de simplificação, é empregado o masculino. As suas indicações englobam, naturalmente, também o feminino.	3 ⁴
	3 ⁶
	3 ³

O trabalho começa com uma introdução geral ao tema [M1], uma espécie de história da mídia, que tem início com a invenção do rádio e com o desenvolvimento dos computadores e que culmina com o emprego da Internet, que se torna “*cada vez*

mais importante” e que entra no “terreno da normalidade em diferentes setores”, tornando-se indispensável. Com essas declarações, o autor explica a importância do tema: “Utilização do computador e da internet no cotidiano”. Numa terceira parte do M1, ele passa a mencionar o uso da Internet no ensino de línguas estrangeiras, direcionando a trajetória do geral para o particular: “A adoção da Internet no ensino de línguas estrangeiras e, por consequência, também no ensino de alemão como língua estrangeira (DaF), já está prevista”.

Depois dessa constatação ele passa para a “justificativa da pesquisa”, que começa com *“Portanto, é atual estudar esse tema”*, e continua com *“o trabalho com a internet no ensino de alemão exige propostas construtivas. Desenvolvimentos eufóricos exagerados de mídia fazem o seu emprego ineficaz”* e desemboca no estabelecimento do objetivo [3¹]: *“O centro deste trabalho versará sobre seus campos de aplicação funcionais”*. Também nessa introdução não é possível ser localizada uma versão *gap* do M2 nem um passo [2^{1B}]; para tanto faltam as relações. Não são mencionadas atividades atuais do campo de pesquisa, pelo menos não na introdução, fazendo com que não se saiba a que trabalhos essa dissertação de mestrado se vincula. Uma “justificativa positiva” que poderia existir devido à “adequação ao tempo”, segundo SAMRAJ (2002), precisa de uma versão *gap* anterior, que aqui não existe. A meu ver, novamente se trata de uma problematização, de um estabelecimento aparente de nicho. Existe um fenômeno social X (como a nova mídia internet deve ser integrada de forma adequada ao ensino), o que justifica um engajamento científico. As indicações precisas da estrutura textual [3⁷] (*para começar, na próxima parte etc.*) com indicações metodológicas [3⁴] (*apresentação de exemplos sobre o material*) somam-se ao estabelecimento de objetivos.

A última parte tem um caráter de definição e corresponde ao passo [3³], que é apresentado sob a forma de manifestações metacomunicativas¹⁰¹, na qual o autor emerge do texto em si. Por meio das expressões formais do conjuntivo I e dos verbos performativos *hinweisen* e *anmerken*, assim como construções participais como “*Es sei hier noch darauf hingewiesen/ Também será colocada aqui*”, e “*des Weiteren sei hier noch angemerkt /Ademais, convém lembrar*”, o autor dá sua definição sobre seu uso na língua, assim como sobre a problemática das páginas da internet, como indicação das fontes.

7.1.4 Introdução (A03)

1.Einleitung¹⁰² [A03] Grundlage für konfliktfreie und erfolgreiche Kontakte zwischen verschiedenen Kulturen bildet, abgesehen von den kommunikativen Fähigkeiten an sich, in besonderem Maße die Kenntnis über die fremde Kultur. Nicht nur mangelnde Sprachkenntnisse, sondern vor allem mangelnde Kulturkenntnisse oder fehlendes Einfühlungsvermögen können dabei zu gravierenden Missverständnissen, Fehlverhalten und Fehlinterpretationen führen. Die reine Kenntnis einer Fremdsprache reicht für eine erfolgreiche interkulturelle Kommunikation dabei in den meisten Fällen nicht aus. Eine fehlerfreie Äußerung in der Fremdsprache garantiert noch lange nicht, dass man auch richtig verstanden wird. Das Fehlen kultureller Kenntnisse führt darüber hinaus häufig zu einer Grundeinstellung, die von Angst, Misstrauen, Ablehnung, Vorurteilen, Ignoranz, Diskriminierung und Zurückhaltung gegenüber Fremden geprägt ist. Daher sind gerade im Fach “Deutsch als Fremdsprache” gute Kenntnisse der Zielkultur von großer Bedeutung. Wie soll unterrichtet werden, wenn man nicht weiß, wen man unterrichtet?	1
In der hier vorliegenden Arbeit soll vor diesem Hintergrund die Kultur Puerto Ricos untersucht werden. Damit soll eine Grundlage geschaffen werden, auf die sich ein interkulturell orientierter DaF-Unterricht in Puerto Rico stützen kann.	3 ¹

¹⁰¹ No que se entende por “metacomunicação” se enquadram as manifestações por meio das quais o autor se dirige diretamente ao leitor e “sai” do texto para relatar dificuldades, problemas, inseguranças ou outros pontos obscuros na elaboração do texto ao potencial leitor. “Manifestações metacomunicativas podem ser consideradas como atos de fala, que têm a comunicação corrente como objeto e cujo distintivo essencial é o seu caráter reflexivo, isto é, reflexo” (KAISER, 2002, p. 248). RADEMACHER (1998, p. 45 ss.) reconhece duas funções principais de manifestações metacomunicativas: uma função interativa e uma função comunicativa. A primeira é responsável pela regulamentação da proximidade e distância social, e a última serve para a organização do diálogo, para evitar mal-entendidos e para comprovação geral da compreensão.

¹⁰² MERKL, D. *Die puertoricanische Kultur im Spiegel ihrer Presse*. Orientador: ROCHE, J., München, LMU, 2004.

Hierfür dient zunächst das Wissen aus der bereits vorhandenen Literatur über Puerto Rico. Um die Darstellung der Kultur Puerto Ricos in der Literatur zu überprüfen, wird in vorliegender Arbeit eine Inhaltsanalyse der Tagespresse Puerto Ricos durchgeführt werden. Anhand dieser Untersuchung können einzelne Aspekte des Realitätsbildes, wie es durch die Literatur gezeichnet wird, überprüft und möglicherweise korrigiert und oder ergänzt werden. Dafür werden die beiden meist verbreiteten Tageszeitungen Puerto Ricos über einen Zeitraum von zwei Wochen untersucht. Das Ergebnis der Analyse zeigt, welche Themen in den Zeitungen behandelt werden und vor allem auch, wie die verschiedenen Bereiche gewichtet sind. Die Zeitungen liefern einen Einblick, wie die Realität in Puerto Rico aus puerto-ricanischer Sicht aussieht.	3 ⁴
Das bedeutet, dass durch die Erkenntnisse aus der Inhaltsanalyse der Zeitungen Rückschlüsse auf die Realität Puerto Ricos gezogen werden können. Auf diese Weise soll ein besseres Verständnis der Kultur des Landes erreicht werden. Ein großer Vorteil der Zeitungsanalyse gegenüber dem Wissen aus der Literatur ist, dass in der Presse die Aspekte einer Kultur erscheinen, die von aktueller Wichtigkeit für das Land sind. Auf diese Weise zeigt sich die Kultur eines Landes in seiner Presse, wie sie auch gelebt wird. Damit werden durch die Erkenntnisse aus dieser Analyse wesentlich bessere Voraussetzungen für die Vorbereitung eines interkulturell orientierten DaF-Unterrichtes geschaffen als durch die reine Literaturrecherche. Die Erkenntnisse aus der Analyse können dann direkt für den Unterricht weiter verwertet werden oder auch als Grundlage für weiterführende Untersuchungen genutzt werden	3 ⁶
Bevor nun das Forschungsprojekt und der Ablauf der Inhaltsanalyse genau vorgestellt und diskutiert werden können, muss im Folgenden zunächst geklärt werden, wie der Kultur-Begriff im Hinblick auf die Forschungslage definiert werden soll. Des Weiteren gilt es zu klären, auf welche Weise die Kultur und die Presse eines Landes miteinander in Verbindung stehen und inwieweit es daher zu erwarten ist, dass sich die Kultur in ihrer Presse widerspiegelt.	3 ⁷

<u>1. Introdução [A03]</u>	
O conhecimento da cultura estrangeira, independentemente das aptidões comunicativas em si, representa um fundamento diferenciado para contatos sem conflito e eficazes entre diferentes culturas. Não somente a falta de conhecimentos lingüísticos, mas, sobretudo, a falta de conhecimentos culturais ou de compreensão dos sentimentos do outro podem levar a mal-entendidos, comportamentos inadequados e interpretações equivocadas graves. O mero conhecimento de uma língua estrangeira, na maioria dos casos, não é suficiente para uma comunicação intercultural bem-sucedida. Nem de longe um enunciado livre de erros na língua estrangeira garante que se seja bem entendido. A falta de conhecimentos culturais muitas vezes leva a uma postura impregnada de medo, desconfiança, rejeição, preconceitos, ignorância, discriminação e distanciamento em relação a estrangeiros. Por esse motivo, em especial na disciplina Alemão como Língua Estrangeira, bons conhecimentos da cultura-alvo são de grande importância . Como é possível lecionar quando não se sabe quem é o seu aluno?	1
No presente trabalho, será estudada , sob esse ponto de vista, a cultura de Porto Rico. Seu objetivo é o de estabelecer uma base sobre a qual um ensino de alemão como língua estrangeira de orientação intercultural em Porto Rico possa se apoiar.	3 ¹
Para isso, primeiramente, servirá a bibliografia já existente sobre Porto Rico. Com o intuito de verificar a representação da cultura de Porto Rico na bibliografia, no presente trabalho será feita uma análise de conteúdo da imprensa diária de Porto Rico. De posse dessa pesquisa, poderão ser verificados aspectos particulares da realidade retratada pela bibliografia e, caso necessário, eles poderão ser corrigidos ou ampliados. Para isso, serão pesquisados os dois maiores diários de Porto Rico por um período de duas semanas. O resultado da análise mostrará os temas tratados nos jornais e também, sobretudo, como os diferentes setores são contemplados. Os jornais dão uma percepção de como a realidade de Porto Rico é vista do ponto de vista porto-riquenho.	3 ⁴

Isso significa que, a partir das constatações feitas com base na análise de conteúdo dos jornais, é possível chegar a conclusões sobre a realidade de Porto Rico. Dessa maneira, espera-se alcançar uma compreensão melhor sobre a cultura do país. Uma grande vantagem da análise feita a partir da imprensa sobre o conhecimento advindo da bibliografia é o fato de, na imprensa, aflorarem aspectos de uma cultura que têm uma importância atual para o país. Dessa forma, a cultura de um país aparece em sua imprensa do modo como ela também é vivida. Assim, por intermédio das conclusões de uma tal análise, são obtidos melhores pressupostos para a preparação de um aprendizado intercultural de alemão para estrangeiros, do que o obtido por uma mera pesquisa bibliográfica. As constatações da análise poderão ser empregadas diretamente no ensino ou poderão, também, servir de base para futuras pesquisas.	3 ⁶
Antes que o projeto de pesquisa e o andamento da análise de conteúdo possam ser apresentados em detalhes, é necessário a seguir esclarecer como definir o conceito de cultura em relação à situação da pesquisa. Em seguida , cabe esclarecer de que maneira se relacionam a cultura e a imprensa de um país e, conseqüentemente, o quanto se pode esperar que a cultura se espelhe em sua imprensa.	3 ⁷

O acesso à introdução (A03) acontece como em (A01) e (A02) por meio de um *centrality claim*: para haver comunicação eficiente entre culturas, não basta conhecimento de língua, mas é especialmente relevante o conhecimento da cultura. Subsequentemente são listadas as consequências de conhecimentos insuficientes nesse setor no sentido de transmissão geral de informações a respeito do objetivo da pesquisa. A importância do conhecimento da cultura da língua-alvo é novamente realçada de forma concreta em relação ao ensino de alemão como língua estrangeira: “*Por esse motivo, em especial na disciplina Alemão como Língua Estrangeira, bons conhecimentos da cultura-alvo são de grande importância*” (M1) e desemboca na pergunta: “*Como é possível lecionar quando não se sabe quem é o seu aluno?*”.

O estabelecimento do objetivo que se segue [3¹] especifica a situação com base no exemplo de Porto Rico: “*No presente trabalho, será estudada, sob esse ponto de vista, a cultura de Porto Rico [...]*”. Depois, é elucidado o procedimento metodológico [3⁴] por meio da análise de conteúdo de artigos de jornal. São considerados brevemente os prós e os contras dessa metodologia e de outras. O rendimento da análise dos jornais é destacado repetidamente e assim o valor do trabalho é realçado [3⁶]. O trecho seguinte informa sobre a organização do trabalho, empregando os indicadores dêiticos temporais *bevor, im Folgenden, zunächst, des Weiteren* [3⁷].

7.1.5 Introdução (A08)

<u>Überblick [A08]</u>	
Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, zu untersuchen, auf welche Weise die Intonation ausländischer Deutschlerner am effektivsten trainiert werden kann.	3 ¹
Dies soll anhand eines Prä-Post-Vergleichs zweier Gruppen französischer Muttersprachler untersucht werden, deren Aussprache mit unterschiedlichen Methoden trainiert werden. Es wurden französische Sprecher für die Untersuchung ausgewählt, da in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand Intonation große systematische Unterschiede zwischen Deutsch und Französisch bestehen.	3 ⁴
	1
In Kapitel 1 wird zunächst ein Überblick über die Entwicklung der einflussreichsten Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts gegeben. Dies soll zu einem Verständnis der heute herrschenden Situation führen und einen Einblick in die lerntheoretischen Grundlagen der Methoden geben. Daran anschließend sollen in Kapitel 2 die zwei Richtungen der Psychologie dargestellt werden, die auf die Methodenbildung im fremdsprachlichen Unterricht großen Einfluss hatten, der Behaviourismus und der Kognitivismus. Das unterschiedliche Verständnis von Lernen und Sprachlernen der beiden psychologischen Richtungen ist ausschlaggebend für die verschiedenen Grundlagen der fremdsprachlichen Methoden. Anhand einer Darstellung der Grundlagen des Speicherns und Abrufens von Informationen im Gehirn sollen in Kapitel 3 ein Bild von der Funktionsweise des Gehirns gegeben und die fremdsprachlichen Methoden auf ein physiologischen Fundament gestellt werden. Kapitel 4 beschreibt die Rolle der Aussprache im Fremdsprachenunterricht, deren Entwicklung und Bedeutung. Kapitel 5 fasst den ersten Teil der Arbeit zusammen und formuliert erste Annahmen der Arbeit. Daran anschließend wird in Kapitel 6 auf den Prozess der Sprachproduktion eingegangen, wie er heute verstanden wird. Zunächst soll hierbei das einflussreichste Modell für die monolinguale Produktion dargestellt werden, dann dessen Weiterentwicklung für den bilingualen Sprecher. Kapitel 7 gibt einen Überblick über Prosodie und dabei insbesondere die Intonation und beschreibt die Intonationssysteme des Deutschen und des Französischen. Es soll dabei ein Verständnis für relevante Charakteristika der Fokus-Produktion in beiden Sprachen entstehen. Anschließend werden die zu erwartenden Interferenzen bei französischen Deutschsprechern dargestellt.	3 ⁷
	3 ⁴

<u>Visão geral [A08]</u>	
O objetivo do presente trabalho é o de pesquisar de que modo a entonação de estudantes estrangeiros de alemão pode ser treinada de forma mais efetiva.	3 ¹
Isso acontecerá por meio de uma comparação anterior e posterior de dois grupos de falantes nativos de francês cuja pronúncia será treinada por intermédio de dois métodos diferentes. Foram escolhidos para a pesquisa falantes nativos franceses pelo fato de, no âmbito da entonação, existirem grandes diferenças sistemáticas entre o alemão e o francês.	3 ⁴
	1
Inicialmente, no capítulo 1 , é apresentada uma visão geral do desenvolvimento dos métodos mais influentes do ensino de língua estrangeira. Isso tem o objetivo de levar a um entendimento da situação atual e de propiciar uma percepção dos fundamentos didáticos dos métodos. Em seguida, no capítulo 2, serão apresentadas as duas tendências da Psicologia que tiveram grande influência na formação metodológica do ensino de línguas estrangeiras, o behaviorismo e o cognitivismo. A compreensão diferente de como aprender, de um modo geral, e de como aprender línguas das duas escolas psicológicas é decisiva para as diferentes bases de métodos de ensino de línguas estrangeiras.	3 ⁷

De posse de uma apresentação dos fundamentos de armazenagem e acesso de informações no cérebro, no capítulo 3, será apresentada a maneira como o cérebro funciona e os métodos de aprendizado de língua estrangeira serão considerados do ponto de vista de um fundamento psicológico. O capítulo 4 descreve o papel da pronúncia no ensino de língua estrangeira, o seu desenvolvimento e o seu significado. O capítulo 5 resume a primeira parte do trabalho e formula as primeiras suposições do trabalho. Em seguida, no capítulo 6, será apresentado o processo de produção da língua, como é entendido atualmente. Antes de tudo, aqui será apresentado o modelo mais influente para a produção monolíngue, e então o seu desenvolvimento para o falante bilíngue. O capítulo 7 dará uma visão geral sobre a prosódia e, especialmente sobre a entonação e descreverá o sistema de entonação do alemão e do francês. A intenção é a de criar uma compreensão das características relevantes para a produção em foco nas duas línguas. Em seguida, serão apresentadas as interferências previsíveis no caso de falantes franceses do alemão.	3 ⁴

O trabalho (A08) começa com o estabelecimento de metas: “*O objetivo do presente trabalho é o de pesquisar de que modo a entonação de estudantes estrangeiros de alemão pode ser treinada de forma mais efetiva*”, e com indicações sobre o *como*, portanto com o procedimento metodológico da pesquisa. Um indicador típico no alemão para abordar métodos e instrumentos é o adjetivo *anhand*. Ao mesmo tempo, o trabalho é justificado por meio da sequente denominação do grupo pesquisado. Devido a diferenças linguísticas sistemáticas no âmbito da entonação, foram escolhidos alunos franceses de alemão.

Os cinco parágrafos restantes de um total de seis dão indicações sobre a estrutura textual. Chama a atenção o título incomum: visão geral. Possivelmente, isso se deve ao fato de dois terços da introdução serem compostos por indicações sobre a organização textual, portanto, no sentido restrito da palavra, ser mais uma “visão geral” da estruturação do trabalho do que uma introdução ao tema.

7.2 Macroanálise descritiva das introduções brasileiras

[illegible]

¹⁰³ GATTI, KURZ IRIS *O modo subjuntivo em alemão e português*. Orientador: GLENK, EVA. São Paulo, USP, 2004.

1. Introdução [B02] ¹⁰⁴	
Nossa pesquisa de mestrado ocupar-se-á da tarefa de elaborar um apanhado teórico amplo sobre a fraseologia, até afunilar-se no estudo das colocações (1). Faremos, num segundo momento , um levantamento das colocações verbais presentes em textos de contratos sociais e estatutos, nos idiomas português e alemão, de modo a confrontar os dois idiomas e analisar as diferenças morfosintáticas e semânticas existentes entre eles, visando ao estabelecimento de bases para a confecção de um glossário de colocações verbais manifestas nesse tipo de texto (2).	3 ¹ 3 ⁷
O objetivo, justificativa e metodologia desse trabalho estão abaixo descritos (3).	3 ⁷
1.1. Objetivo e justificativa do trabalho	
O objetivo de nossa pesquisa é desenvolver um estudo sobre as unidades fraseológicas presentes em textos de contratos sociais e estatutos, nos idiomas alemão e português. Iremos nos restringir apenas ao estudo do tipo de fraseologismo denominado colocação (apenas as verbais). Feito o embasamento teórico, passaremos a uma análise morfosintático-semântica e lexicológica de dados. Esta reflexão e análise, feitas a partir do desenvolvimento de uma ficha terminológica, visam à elaboração de um glossário bilíngüe de colocações verbais dessa área, tarefa que será desenvolvida posteriormente à conclusão desta dissertação .	3 ¹ 3 ⁷
A fraseologia da língua geral já representa uma "pedra no sapato" do tradutor, pois pode levá-lo a cometer muitos enganos. Vide o exemplo de frases simples como escovar os dentes, passar no exame, pegar uma doença, cuja tradução para o alemão não pode ser formulada mediante a simples tradução literal de seus integrantes. Na área técnica lhe é ainda mais difícil sair das armadilhas linguísticas preparadas por combinações usuais de palavras. Uma circunstância agravante a se considerar é que muitas vezes não conhecemos a fraseologia de uma área técnica- nem mesmo em nosso próprio idioma materno. Esse fator pode levar o tradutor a incorrer no erro de traduzir livremente uma expressão fraseológica para a qual já existe, em seu idioma materno, uma composição fixa, oferecendo, portanto, uma redação inadequada e imprópria, que não corresponde ao léxico específico utilizado na área. O tradutor pode também, por desconhecimento , banalizar uma expressão, ao utilizar inconscientemente uma combinação que se situe em um nível de linguagem abaixo da combinação do texto original.	1
Dessa forma, tendo em vista essas dificuldades, pretendemos elaborar este trabalho, que além de fazer um breve compilado sobre a fraseologia, visa a fincar as bases teóricas para a elaboração do glossário.	3 ¹
Estamos certos de que o glossário a ser elaborado servirá á tradutores que, ao realizarem traduções de contratos sociais e estatutos, necessitam encontrar equivalências fraseológicas entre os dois idiomas, bem como ao público que lida com a área comercial, necessitando redigir contratos e encontrar igualmente as equivalências linguísticas em ambos os idiomas.	3 ⁶
Como bem ilustra Glenk (2002b), nem o português é uma língua estrangeira bastante aprendida por falantes alemães nem o estudo da língua alemã é comum entre os falantes de português, o que acarreta também a escassez de dicionários e demais obras lexicográficas com esse par de idiomas.	1 2 ^{1A}
Não obstante , as relações comerciais entre o Brasil e os países de língua alemã, já largamente estabelecidas, continuam ampliando-se e tornam cada vez mais necessárias ferramentas que facilitem a boa comunicação entre os falante e agentes comerciais de ambos os idiomas.	1
Além dessa contribuição á classe dos tradutores e demais produtores de texto, pretendemos preencher , ainda que parcialmente, uma lacuna no estudo científico, pois até onde temos conhecimento, não existe no Brasil nenhum estudo científico de fraseologia contrastando os idiomas alemão e português, ao menos no nível específico das colocações.	2 ^{1A}

¹⁰⁴ SOUZA DE, EURIDES AVANCE. *Colocações verbais no âmbito dos contratos socais e estatutos: Estudo contrastivo alemão/português*. Orientador: GLENK, E., São Paulo, USP, 2003.

Também acreditamos que o desenvolvimento dos estudos fraseológicos pode auxiliar na didática e ensino de vocabulário de língua estrangeira, conforme veremos no item 2.4.3.	3 ⁶
1.2 Metodologia ...	3 ⁴

Ao escolher as introduções brasileiras para sua descrição, foi dada atenção especial se elas foram escritas sob a orientação do mesmo professor, para fundamentar a primeira impressão de que elas parecem ter uma estrutura similar.

As duas introduções são representadas por uma divisão em duas partes: “introdução” e “objetivos e justificativas do trabalho”. Sob o título “introdução” os trabalhos começam com o passo [3¹]: “*No presente trabalho tratarei do emprego [...]*” (B01) e “*Nossa pesquisa de mestrado ocupa-se da tarefa de elaborar um apanhado teórico amplo sobre a fraseologia*” (B02) –, ou seja comunica-se ao leitor, sem rodeios, o objetivo do trabalho. Dentro do parágrafo e da mesma frase os autores explicam a estrutura de seus dissertações [3⁷] por meio dos dêiticos temporais “primeiramente” e “depois” (B01) e “num segundo momento” (B02). Continua-se com a introdução (B01).

7.2.1 Introdução (B01)

Tudo que segue sob o título “introdução” é dedicado ao M3 “apresentação do trabalho”. Contudo, os passos depois do “objetivo de trabalho” são imbricados e não facilmente separáveis, sendo que dentro de uma frase todos os possíveis passos de M3 são realizados. Dessa forma, são apresentadas explicações sobre as vantagens metodológicas de uma análise de *corpus* [3⁴] e uma apresentação indireta de objetivos [3¹], na qual será explicada o que a análise do *corpus* possibilita, ou seja, mostrar equivalências e diferenças.

Seguem-se passos adicionais de organização de texto por meio de elementos dêiticos como “num segundo momento” e valendo-se do dêitico de lugar “abaixo”. Assim, a autora passa para a segunda parte da introdução: “*Descrevo abaixo o objetivo, a justificativa e a metodologia deste trabalho*” [3⁷].

No subcapítulo 1.1., “objetivos e justificativa do trabalho”, encontra-se novamente a explícita apresentação dos objetivos [3¹]: “*Neste trabalho tenho como objetivo [...]*”. Na continuação, a autora “ousa” afirmar que “*esta comparação poderá fornecer bases para a elaboração de materiais didáticos sobre esse tema e subsídios para os aprendizes de alemão como língua estrangeira*” [grifo K.S.]. Devido ao verbo modal “poder” na forma do futuro e em combinação com o verbo performativo “fornecer”, esse procedimento é atenuado e parece uma “avaliação cautelosa da situação” (vide REDDER 2001) no sentido de *hedging*.

Segue-se uma passagem metacomunicativa um tanto extensa (de 13 linhas), na qual a autora trata retroativamente do processo de formação do objetivo do trabalho, justificando ao mesmo tempo a delimitação do objeto da pesquisa: “subjuntivos nas orações subordinadas”:

“*A princípio meu objetivo era [...]*”.

“*Então realizei [...]*”.

“*Por fim me decidi apresentar [...]*”.

Por meio do verbo revestido de intenções *decidir*, o processo metodológico de busca de decisões é encerrado [3⁴]. Em seguida, encontram-se os motivos pelos quais foi escolhido o *corpus* em questão: “*A opção por esse recorte se justifica tanto pela diferença de uso dos modos verbais nos dois idiomas nesses contextos, quanto pelos subsídios que os resultados deste trabalho poderão fornecer para o ensino do alemão para brasileiros, já que tal diferença é um fator que dificulta a aprendizagem desse assunto pelos aprendizes*”. Ao mesmo tempo é indicado “o valor” que esse trabalho poderá ter para o ensino de alemão [3⁶].

Depois, o trabalho [2^{1A}] é justificado por meio da citação de déficits de pesquisas:

“As obras didáticas não enfocam o emprego [...]”.

“[...] os trabalhos se limitam a tratar [...]”.

“Algumas gramáticas [...] citam, mas também não abordam [...]”.

“E não há trabalhos [...]”.

Contrariando a expectativa comum de que os cientistas brasileiros formulam críticas de forma reservada e, muitas vezes, até se abstêm totalmente desse passo funcional, como constata MEURER (1997), aparecem aqui, de uma forma bastante minuciosa e direta, citações de déficits de pesquisas. Entretanto, e nesse caso é necessário dar parcialmente razão a Meurer, nesse contexto não são citados nomes, pelo fato de não haver referências bibliográficas, fazendo com que se fique limitado a uma crítica às comunidades anônimas de pesquisa. Nas citações acima mencionadas, o estudo crítico é realizado, sobretudo, com a partícula de negação “não” (o verbo “limitar” em seu sentido básico tem uma conotação negativa e não depende da partícula de negação).

A afinidade constatada por FANDRYCH (2002) e HUND (1999) na linguagem científica alemã para a formação de noções a partir de metáforas do campo espacial e físico também aparece nos verbos em português. Nesse caso, trata-se de “limitar”, “abordar” e “focar”.

abordar 1. *chegar à beira ou borda de*. 5. *Tratar de, versar (tema, assunto)*. 6. *Estar borda com borda; encostar; limitar* (Dicionário Aurélio 1999: 12).

focar 1. *ópt. formar, por um meio de um sistema óptico [...] de maneira que forme imagens nítidas*. 2. *Fig. pôr um foco; fazer voltar a atenção, o estudo, para; salientar, evidenciar [...]* (Dicionário Aurélio 1999: 792).

limitar [lat. *limitare*] *não ir além; não passar, contentar-se, restringir-se, cingir-se* (Dicionário Aurélio 1999: 1032).

No penúltimo parágrafo, a autora volta à fundamentação teórica [3⁴] ao empregar a colocação originada da linguagem coloquial do campo metafórico do movimento “para chegar aos resultados” e explica que o trabalho contém uma pesquisa bibliográfica e uma análise de corpus de textos escritos.

Ao continuar, há mais observações sobre o sentido e os objetivos da metodologia empregada. “É importante a utilização de um corpus num trabalho como esse, para poder comparar [...]”. A autora acentua e apela mais uma vez para a importância da análise do *corpus* na forma de indicações deontológicas, como “é importante”, “não é suficiente”, e assim conclui a sua introdução [3⁶].

O capítulo 1.2, que faz parte da introdução, é dedicado explicitamente à metodologia [3⁴].

7.2.2 Introdução (B02)

Todo o primeiro parágrafo da introdução é igualmente dedicado ao M3, que termina com indicações estruturais de texto [3⁷]: “*O objetivo, a justificativa e a metodologia desse trabalho estão abaixo descritos*”.

Depois do título parcial “1.1. Objetivo e justificativa do trabalho”, também nesse caso aparece a repetida denominação do objetivo da pesquisa “*O objetivo de nossa pesquisa é [...]*”, que é feito de forma mais detalhada quando a autora destaca que somente serão examinadas fraseologias de colocação e que elas serão analisadas tanto do ponto de vista morfossintático quanto semântico e lexical, após os

fundamentos teóricos terem sido discutidos. Essa parte mais uma vez contém uma indicação sobre a estrutura frasal e sobre a organização textual: “*Feito o embasamento teórico, passaremos a uma análise [...]*” [3⁷] [grifo K.S.]. Com a afirmação “*Esta reflexão e análise [...] visam à elaboração [...]*” o objetivo seguinte do trabalho é anunciado, o qual não será executado dentro do trabalho em questão, mas “*posteriormente à conclusão desta dissertação*”.

O estudo do tema é justificado pelas dificuldades que a fraseologia representa para um tradutor, realçando que o problema é de grande importância no processo da tradução. O autor decidiu colocar/subordinar o M1 na parte “Justificativa”, caso contrário esse item seria provavelmente incluído na parte de “Introdução”. Na elaboração dos *objetivos* “*pretendemos elaborar este trabalho, que além de fazer uma breve compilação sobre a fraseologia, visa estabelecer as bases teóricas para a elaboração do glossário*”. antecipa-se uma lacuna de pesquisa que é indicada explicitamente depois do passo “convencer do valor do trabalho” [3⁶], que começa com “*Estamos certos de que o glossário a ser elaborado servirá aos tradutores que, ao realizarem traduções [...]*”.

Com referência à literatura existente, constata-se que há escassez de dicionários teuto-portugueses e demais obras lexicográficas com o par de idiomas alemão-português, mesmo que as relações comerciais entre Brasil e Alemanha estejam aumentando cada vez mais, ou seja, o uso da língua será mais frequente e assim a tradução terá um papel de grande importância [M1]. O autor indica uma lacuna científica [2^{1A}] nos estudos contrastivos no nível das colocações. Conclui mais uma vez com o passo acima mencionado “destacando o valor do trabalho” [3⁶]: “*Também acreditamos que o desenvolvimento dos estudos fraseológicos pode auxiliar na didática [...]*”. Assim como no trabalho B01, segue-se um capítulo 1.2. dedicado à metodologia com informações detalhadas sobre a organização do texto.

7.2.3 Presença autoral nos trabalhos (B01) e (B02)

Depois da descrição e da análise da organização do conteúdo e da estrutura dos textos, foram computadas as ocorrências dos pronomes pessoais. Serve como indicador a ocorrência da flexão verbal assim como o emprego explícito do pronome pessoal e do pronome possessivo.

B01	B02
tratarei	nossa (2x)
eu compilei	faremos
concentrarei-me	iremos (2x)
descrevo	passaremos (3x)
tenho	pretendemos (3x)
meu objetivo	estamos
realizei	acreditamos
Decidi	veremos
me aprofundar	abordaremos
elaborei	verificaremos
	procederemos
	nos

Tabela 12 Ocorrências dos pronomes de 1ª pessoa singular e plural (B01) e (B02)

No trabalho (B01) o autor aparece dez vezes no texto exclusivamente na primeira pessoa do singular. No que concerne às formas temporais, além do presente, também são empregados o pretérito perfeito assim como o futuro do presente. Em contrapartida, em (B02) predominam as formas do futuro e constata-se 19 ocorrências exclusivamente da primeira pessoa singular.

7.2.4 Avaliação dos papéis de autor (B01)

A primeira pessoa do singular aparece na verbalização do estabelecimento de objetivos e nas indicações sobre a organização textual (segundo HYLAND (2002) na função discursiva: *stating a purpose/goal* e segundo STEINHOFF (2007): *eu-autor* (*Verfasser-Ich*) e *papel de autor* segundo SCHMIDT (2010).

a) Papel de autor

No presente trabalho tratarei do emprego do modo subjuntivo em alemão e em português [...]. [3¹]

Num segundo momento, concentrarei-me no emprego do modo subjuntivo nas orações subordinadas substantivas. Descrevo abaixo o objetivo, a justificativa e a metodologia. [3⁷]

Neste trabalho tenho como objetivo [...]. [3¹].

b) Papel de pesquisador

Segundo STEINHOFF (2007), o *eu pesquisador* aparece quando o autor se vê como alguém que desempenha uma tarefa típica no processo de pesquisa, ao descrever, aplicar ou avaliar um método e ao coletar, classificar, processar e interpretar dados ou resumir os resultados.

Eis alguns exemplos:

[...] que eu compilei [o *corpus*] para a pesquisa. [3⁴]

Com base nos estudos teóricos sobre o modo subjuntivo em alemão e em português, em sua apresentação pelas gramáticas dos dois idiomas, e na pesquisa realizada no corpus, elaborei uma classificação dos usos do modo nas duas línguas¹⁰⁵. [3⁴]

Nesse contexto, são verbalizadas algumas decisões que são valiosas na apresentação do trabalho científico. Isso pode ser feito de forma argumentativa ou ser uma simples descrição. No exemplo mostrado acima, o autor se apresenta como aquele

---

¹⁰⁵ Portanto, nas observações adicionais sobre metodologia, compreendendo uma página, constantes em 1.2 e ao lado de uma menção na primeira pessoa do singular, aparece sem exceção a voz passiva.

que conduz a pesquisa, ao indicar que ele coleta os dados: “eu compilei [o *corpus*] para a pesquisa “; “[...] elaborei uma classificação [...]”. Essas atividades são realizadas com o Préterio Perfeito, enquanto a verbalização dos objetivos ocorre com o Futuro do Presente.

Em suma, as referências à primeira pessoa aparecem no singular no M3, o que não é de se estranhar, já que a introdução consiste quase exclusivamente de um M3.

7.2.5 Avaliação dos papéis de autor (B02)

Em contraste com (B01), em (B02) emprega-se exclusivamente a primeira pessoa do plural. O “nós” é empregado tanto no papel de autor quanto no de pesquisador.

a) Papel de autor

Nossa pesquisa de mestrado ocupar-se-á da tarefa de elaborar um apanhado teórico amplo sobre a fraseologia, até afunilar-se no estudo das colocações (1). Faremos, num segundo momento, um levantamento das colocações [...]. [3¹]

O objetivo de nossa pesquisa é [...]. [3¹]

Dessa forma, tendo em vista essas dificuldades, pretendemos elaborar este trabalho, que além de fazer um breve compilado sobre a fraseologia, visa a fincar as bases teóricas para a elaboração do glossário. [3¹]

Passaremos, a seguir, a uma descrição de alguns modelos teóricos de colocações [...]. Abordaremos, então, a questão das colocações na língua geral e nas línguas de especialidade. [3⁷]

b) Papel de pesquisador

Estamos certos de que o glossário a ser elaborado servirá a tradutores que, ao realizarem traduções de contratos sociais e estatutos, necessitam encontrar equivalências fraseológicas entre os dois idiomas, bem como ao público que lida com a área comercial, necessitando redigir contratos e encontrar igualmente as equivalências linguísticas em ambos os idiomas. [3⁶]

Também acreditamos que o desenvolvimento dos estudos fraseológicos pode auxiliar na didática e ensino de vocabulário de língua estrangeira, conforme veremos no item 2.4.3. [3⁶]

Em [3⁶] é ressaltada a utilidade do próprio trabalho e tenta-se convencer a comunidade discursiva e o leitor do valor deste trabalho. A expectativa que o autor tem a respeito de seu trabalho é destacada. Assim, ele toma partido claramente em relação aos seus procedimentos de pesquisa (*estamos certos*) e enquadra seu trabalho num campo de pesquisa mais amplo.

Além dessa contribuição à classe dos tradutores e demais produtores de texto, pretendemos preencher, ainda que parcialmente, uma lacuna no estudo científico, pois até onde temos conhecimento, não existe no Brasil nenhum estudo científico de fraseologia contrastando os idiomas alemão e português, ao menos no nível específico das colocações. [2^{1A}].

No trecho acima, trata-se de um *nós pesquisador* na primeira pessoa do plural. De acordo com a avaliação da literatura existente (uma atividade típica de pesquisa), foi possível detectar uma lacuna de pesquisa. Nesse trecho, são apresentados resultados transpostos para um contexto mais abrangente: “[...] *não existe no Brasil nenhum estudo científico de fraseologia contrastando [...]*”.

Na tabela abaixo, consta a representação total dos diferentes papéis do autor em (B1) und (B2):

B01	1ª Pessoa Sing.	1ª Pessoa Plural
Autor	8	
Pesquisador	2	
Privado		
B02	1ª Pessoa Sing.	1ª Pessoa Plural
Autor		15
Pesquisador		3
Privado		

Tabela 13 Síntese dos papéis do autor em (B01) e (B02)

7.2.6 Introdução (B04)

A seguir, são confrontados dois trabalhos que também apresentam similaridades no que concerne à organização e presença de movimentos/passos, distinguindo-se, contudo, das duas introduções apresentadas primeiramente (B01) e (B02). Além de (B04) e de (B05), pertencem a esse grupo as introduções (B06) e (B07). A descrição começa com o trabalho (B04).

Introdução [B04¹⁰⁶]	
Esta pesquisa ocupa-se da aprendizagem das preposições espaciais do alemão por estudantes universitários brasileiros.	3 ¹
Ela pertence à linguística aplicada e está inserida na linha de pesquisa intitulada Ensino e Aprendizagem do Alemão como Língua Estrangeira no Brasil, mantida pela Área de Alemão (Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Modernas), da Universidade de São Paulo.	3 ⁸
No meu trabalho de professora, pude perceber as dificuldades que meus alunos encontram no emprego das preposições do alemão. Geralmente, as preposições pertencem aos elementos mais difíceis de aprender para estrangeiros. Este fato não é uma peculiaridade da língua alemã, mas é regularmente observado em qualquer língua natural. No inglês, o sistema preposicional e suas dificuldades foram pesquisados mais detalhadamente (cf. Quirk & al. 1985). O português também apresenta problemas na área das preposições para falantes de outros idiomas.	1
Quando analisamos a bibliografia existente, percebemos uma falta de estudos linguísticos comparativos entre o alemão e o português do Brasil, na área das preposições. O mesmo ocorre em relação a pesquisas linguísticas sobre a aquisição do alemão no Brasil.	2 ^{1A}
Com esta pesquisa pretendo, em primeiro lugar, contribuir para a uma fundamentação empírica e teórica do ensino de alemão na UNESP de Assis e em outras universidades brasileiras.	3 ¹ 3 ^{6?}
O embasamento linguístico (no sentido científico) do ensino de alemão no Brasil encontra-se, por enquanto, pouco desenvolvido . De fato, os cursos e professores costumam elaborar os currículos e planos didáticos a partir de experiências individuais e intuitivas e não a partir de dados explícitos e intersubjetivos . Em muitos aspectos, uma metodologia controlada do ensino de alemão no Brasil ainda é um desiderato .	2 ^{1A}
Meu objetivo principal é conhecer melhor o desenvolvimento do inventário linguístico das preposições espaciais na aprendizagem dos meus informantes. Estou ciente de que, a princípio, a observação das ocorrências de determinados elementos na produção dos alunos não pode levar a conclusões imediatas em relação aos processos de aprendizagem. De fato, poderei apenas demonstrar quais elementos os alunos realmente utilizam ou não. No entanto, aquilo que os alunos produzem deve, de alguma forma, estar ligado àquilo que aprenderam. Dessa forma, procurarei estabelecer ao menos conclusões indiretas (hipóteses) sobre a aprendizagem.	3 ^{1a}

¹⁰⁶ RANKE, CRISTINA. *O uso das preposições espaciais alemãs por estudantes universitários brasileiros*. Orientador (alemão): BLÜHDORN, H. G., São Paulo, USP, 1999.

Cabe advertir que meu trabalho, apesar de apresentar um capítulo com fundamentação teórica sobre as preposições espaciais, não dará ao leitor subsídios suficientes para um estudo contrastivo das duas línguas. Também não trará indicações de métodos a serem aplicados em sala de aula ou qualquer outro tipo de indicação didática. A produção dos estudantes servirá de fundamento para investigar indiretamente o processo de aprendizagem	
Na Universidade de São Paulo, os trabalhos de mestrado e doutorado em Língua e Literatura Alemã iniciaram-se nos anos 50 com uma tese na sub-área de literatura, defendida por Sylvia Barbosa Ferraz. Os trabalhos em linguística tiveram início nos anos 70, com uma dissertação de mestrado defendida por Sidney Camargo. Até meados dos anos 80, os trabalhos desenvolvidos foram estudos contrastivos entre as duas línguas (alemão/português, português/alemão). Na segunda metade dos anos 80, João Alfredo Dal Bello desenvolveu o primeiro trabalho na linha de ensino/aprendizagem de alemão como língua estrangeira, analisando material didático com reflexões filosóficas. O primeiro trabalho empírico, baseado em dados coletados entre alunos brasileiros foi desenvolvido por Roseli Timoxenco Moura, na primeira metade dos anos 90. No ano de 1999, além do presente trabalho, mais dois trabalhos empíricos com coleta de dados entre estudantes brasileiros serão concluídos nesta mesma linha de pesquisa	3 ⁹
O trabalho empírico nos dá a oportunidade de mudar os nossos conhecimentos, as nossas percepções, como professores e/ou estudantes. Podemos nos tornar mais conscientes de como se realiza o processo de ensino /aprendizagem. Através do trabalho empírico, obtemos uma visão mais clara de como esse processo funciona e o que podemos realisticamente esperar dele, i.e., das suas possibilidades e dos seus limites.	3 ⁶

<u>Introdução [B05¹⁰⁷]</u>	
Este trabalho foi elaborado durante os anos de 1997 a 1999 na Área de Alemão do Departamento de Letras Modernas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo (USP). O trabalho insere-se na linha de pesquisa <i>Ensino/Aprendizagem de Alemão como Língua Estrangeira no Brasil</i> . Durante muito tempo, os trabalhos dessa linha de pesquisa restringiram-se à análise de livros didáticos e a considerações filosóficas acerca do ensino de língua estrangeira. Somente em meados dos anos 90, as pesquisas sobre ensino/aprendizagem de alemão desenvolvidas na Área de Alemão da USP passaram a fundamentar-se em dados empíricos. A primeira dissertação de mestrado a adotar tal metodologia foi a de Roseli TIMOXENCO MOURA, intitulada <i>Juniores e referências na produção de textos escritos em língua alemã por alunos brasileiros</i> , defendida em 06 de outubro de 1995.	
A meu ver , o trabalho empírico constitui um ganho metodológico , uma vez que garante resultados mais objetivos e verificáveis (cf. CASTILHO DA COSTA & GUEDES EVANGELISTA, 1998).	3 ⁶ 3 ⁴
O plano de desenvolver a presente dissertação surgiu depois de ter terminado o curso de graduação em Letras (Português/Alemão), durante os anos de 1995/96 em que frequentei o programa de especialização para professores de língua alemã, oferecido pelo então Instituto Pedagógico Brasil-Alemanha (IPBA), na cidade de São Paulo. Em virtude de minha formação e atividade como professora de alemão durante esse período, as questões relativas à aquisição da linguagem começaram a despertar a minha atenção . Em meu entender, o conhecimento científico sobre a aquisição da linguagem é um aspecto importante na fundamentação das atividades didáticas, na medida em que possibilita ao professor uma visão mais amadurecida de seus alunos e do processo pedagógico.	1

¹⁰⁷ CASTILHO DA COSTA, ALESSANDRA. *O uso de advérbios dêiticos espaciais na produção escrita de alemão como língua estrangeira em escolas teuto-brasileiras de São Paulo*. Orientador: BLÜHDORN, H. G., São Paulo, USP, 1999.

Esta pesquisa possui objetivos linguístico-teóricos, mas também motivações na prática pedagógica.	3 ¹
É importante ressaltar, porém, que não se visa uma aplicação imediata dos seus resultados em sala de aula, e sim, uma reflexão linguística, cuja contribuição maior consiste no desenvolvimento de uma atitude crítica do professor em relação às possibilidades e aos limites do ensino de uma língua estrangeira.	
Minha tarefa consiste na análise de produções escritas de alunos da 8 ^a série do 1º à 3ª série do 2º grau, de colégios teuto-brasileiros na cidade de São Paulo, a respeito do uso de advérbios dêiticos espaciais do alemão.	3 ¹
Os dados foram levantados, durante os anos de 1996 e 1997, junto a três instituições educacionais em São Paulo, capital: Colégio Humboldt, Colégio Benjamin Constant e Colégio Visconde de Porto Seguro. O corpus foi elaborado em conjunto com minha colega Maria Cristina Reckziegel Guedes Evangelista, cuja dissertação intitulada O uso dos verbos modais alemães na produção escrita de aprendizes brasileiros, se baseia no mesmo material. Cerca de 70% dos dados foram por ela coletados, sendo que os 30% restantes foram de minha responsabilidade.	3 ⁴
A seguir, serão apresentados os elementos componentes da estrutura global do trabalho. No próximo capítulo (capítulo 2), apresentarei de forma sucinta o objeto de pesquisa deste trabalho, a saber, os advérbios dêiticos espaciais <i>hier</i>, <i>da</i> e <i>dort</i> e seus diversos tipos de uso. No terceiro capítulo, será feita uma descrição detalhada do corpus, para fornecer ao leitor as informações necessárias à compreensão da análise de dados. No quarto capítulo, elucidarei as ferramentas teóricas que utilizarei na análise: as teorias - da dêixis (cf., p.ex., Bühler 1934=1982, Diewald 1991, Fuchs 1993, Jarvella & Klein 1982, Klein 1978), - da coesão textual (cf., p.ex., Halliday & Hasan 1976, Koch 1989 =1994, Fávero & Koch 1994, Klein & von Stutterheim 1987 e 1991), - dos gêneros textuais (cf., p.ex., Biber 1986, Vater 1994, Raible 1972, Sandig 1972) e - da aquisição de línguas estrangeiras (cf., p.ex., Krashen 1982, Klein 1992). No quinto capítulo, farei uma descrição do método aplicado e das questões principais a serem investigadas na análise do corpus. A análise propriamente dita será finalmente realizada no sexto capítulo.	3 ⁷ 3 ⁴
Gostaria de registrar meus agradecimentos a todos que contribuíram para a concretização desse projeto, em especial, ao CNPq, que o financiou durante mais de dois anos, ao orientador dessa pesquisa Prof. Dr. Hardarik Blühdorn, pela convivência que enriquece e atuação presente e atenta, a Maria Cristina Reckziegel Evangelista, que elaborou o corpus utilizado nessa pesquisa, amiga sempre generosa, aos Professores da Área de Alemão da USP em geral e, especificamente, à Profa. Dra. Masa Nomura, pelas críticas e sugestões, à Profa. Dra. Neide Gonzalez (do Depto. de Letras Modernas da USP) pelas indagações e sugestões bibliográficas, ao Prof. Dr. Aleksandar Jovanovic (da Faculdade de Educação da USP), pela disposição em discutir este trabalho, ao Prof. Dr. Heinz Vater, pela leitura crítica e pelas ideias interessantes, a Sabine Prechter, pelos comentários sempre pertinentes, aos diretores, coordenadores pedagógicos, professores e alunos das seguintes instituições escolares: Colégio Humboldt, Colégio Benjamin Constant e Colégio Visconde de Porto Seguro e aos meus familiares que me apoiaram de todos os modos para a realização deste trabalho.	

O tema do trabalho é imediatamente mencionado na introdução por meio de um *sujeito inanimado* [3¹]: “Esta pesquisa ocupa-se [...]”, seguido de um enquadramento na linha geral e na linha local de pesquisa. Esse passo não aparece nos

modelos de Swales, podendo tratar-se de um passo específico das dissertações (brasileiras).

A autora, durante sua atividade como professora, teve como observar que as preposições alemãs são um grande problema de aprendizado para os alunos – contudo, alunos de outras línguas também enfrentam esse problema (*“Esse fato não é uma peculiaridade da língua alemã) [...]”*). Ao mesmo tempo, a autora menciona que *“no inglês, o sistema preposicional e suas dificuldades foram pesquisadas mais detalhadamente (Quirk c.f.)”*. É possível deduzir dessa afirmação que as pesquisas a respeito de alemão e português a esse respeito ainda não são abrangentes. Dessa maneira, se evidencia uma lacuna de pesquisa. Explicitamente, fica patente uma situação de pesquisa deficitária nos estudos contrastivos das preposições. *“Quando analisamos a bibliografia existente, percebemos uma falta [grifo K.S.] de estudos lingüísticos comparativos entre o alemão e o português do Brasil, na área de preposições”* [2^{1A}].

Depois de uma designação temática logo no início do trabalho, segue-se um enunciado repetido [3¹], no qual é explicado o verbo ligado a objetivo *pretender*, que é a continuação dos objetivos do trabalho: *“Com esta pesquisa pretendo, em primeiro lugar, contribuir para uma fundamentação empírica e teórica do ensino de alemão na UNESP de Assis e em outras universidades brasileiras”*¹⁰⁸. A ele se liga um passo de lacuna clássico, ao se constatar uma falta de estudos básicos no Brasil para o processo de aprendizado do alemão e, ao mesmo tempo, é mencionada uma situação desejada. A isso se segue uma enunciação repetida de objetivos [3¹], que verbaliza a preocupação principal da autora: *“Meu objetivo principal é conhecer melhor o desenvolvimento do inventário lingüístico das preposições espaciais na aprendizagem dos meus informantes”*. Seria possível se questionar se o objetivo *conhecer melhor* é cientificamente adequado. No meu entender, trata-se de um estabelecimento errôneo de objetivos, que não corresponde a um objetivo científico. Logo a seguir a autora acrescenta: *“Dessa forma, procurarei estabelecer ao menos conclusões indiretas (hipóteses) sobre a aprendizagem”*; tal enunciação enquadra-se no passo [3¹]. A

---

¹⁰⁸ Pelo emprego do verbo “contribuir” também pode se tratar da estratégia [3⁶], fazendo com que se ultrapasse o estabelecimento de metas propriamente dito e se saliente a utilidade continuada do trabalho.

expressão *ao menos* já dá à declaração um viés “submisso”. Tais “humildades retóricas” são utilizadas frequentemente por iniciantes. No restante do texto, é declarado o que o trabalho não será capaz de fornecer: “*Cabe advertir que [...] não dará ao leitor subsídios suficientes para [...]*” como também o que o trabalho fornecerá: “*A produção dos estudantes servirá de fundamento para investigar indiretamente o processo de aprendizagem*”. A verbalização dos objetivos não almejados foi marcada em cinza, identificada, portanto, como um novo passo, o que não é listado dessa maneira no modelo de Swales.

Subsequentemente, é incluída uma visão geral da pesquisa de um parágrafo, que se refere às pesquisas locais e internas. É apresentado um tipo de “visão histórica” a respeito das orientações teóricas das dissertações de mestrado já feitas na área de alemão.

O texto se encerra com o passo “convencer/destacar do valor do trabalho” [3⁶], quando são elencadas as vantagens de pesquisas empíricas. Particularmente, o dêitico pessoal *nos dá* e o dêitico possessivo “*nossos conhecimentos*” envolvem fortemente o leitor e têm a intenção de convencê-lo das vantagens das análises empíricas.

7.2.7 Introdução (B05)

O início do trabalho (B05) é incomum, pois, como primeiríssimo passo, é mencionada a época em que surgiu a dissertação de mestrado e, ao mesmo tempo, acontece um enquadramento na linha de pesquisa (local), sem que antes tivesse sido mencionado o objeto do trabalho.

Segue-se um “apanhado histórico” da linha de pesquisa em questão, no qual, ao mesmo tempo, é apresentada uma crítica de que teria havido uma ocupação demasiado longa com a análise dos materiais didáticos levando em conta o contexto de aspectos filosóficos; como indicador de crítico vale o verbo “*restringir-se*”. Somente nos anos 1990, a empiria passou a ser empregada para examinar o ato de ensinar e aprender o alemão. A expressão “somente” indica também a atitude crítica da autora. Assim, indiretamente, se fazem declarações sobre a metodologia [3⁴]. A autora sai diretamente do texto e comenta: “*A meu ver, o trabalho empírico constitui um ganho metodológico, uma vez que garante resultados mais objetivos e verificáveis*” [grifo K.S.]. Dessa maneira, ela salienta o valor do método por ela aplicado [3⁶].

Em seguida, temos um parágrafo curto sobre o histórico da origem do trabalho, que conduz a informações biográficas da autora. Ao mesmo tempo, acontece um tipo de legitimação da pesquisa, que tem relação com o interesse da autora em questões relevantes de adequação linguística. Esse segmento textual apresenta elementos de um “prefácio”. Nesse gênero, informações sobre a origem do trabalho e sobre a pessoa são características. Com a afirmação “*Em meu entender, o conhecimento científico sobre a aquisição de linguagem é um aspecto importante na fundamentação das atividades didáticas [...]*” [grifo K.S.], é evidenciado como as pesquisas científicas são importantes para um conceito didático, “justificando” assim o trabalho. A questão é: é possível justificar o trabalho com interesses pessoais? Ambos os motivos de legitimação, a) justificar um trabalho científico com o argumento de que cientificidade é um aspecto importante no ensino, e b) por intermédio do interesse pelo tema, não são, a meu ver, suficientes e somente podem ser considerados como uma razão motivadora, não basta para uma pesquisa científica.

O estabelecimento de metas que se segue [3¹] dá poucas informações sobre o objetivo real e é conduzido de uma forma muito geral: *“Esta pesquisa possui objetivos linguístico-teóricos, mas também motivações na prática pedagógica”*. A autora, assim, logo deixa claro o que o trabalho (não) poderá realizar e estabelece as metas e as não-metas do trabalho: *“É importante ressaltar, porém, que não se visa uma aplicação imediata dos seus resultados em sala de aula [...]”*. A inequívoca identificação do objeto da pesquisa acontece então em seguida – relativamente tarde – *“Minha tarefa consiste na análise de produções escritas de alunos da 8ª série do [...]”*.

São feitas considerações sobre o fundamento dos dados [3⁴], seguidas de uma explicação detalhada sobre a estruturação do trabalho [3⁷] com indicações bibliográficas exaustivas sobre a bibliografia empregada nos artigos respectivos.

O último passo, marcado em cinza, revela-se mais um novo passo e é composto de um parágrafo relativamente longo de agradecimentos.

7.2.8 Presença autoral nos trabalhos (B04) e (B05)

Em (B04) foi possível identificar 16 ocorrências, tanto na primeira pessoa do singular como na do plural, havendo um predomínio da primeira pessoal do singular. Digno de nota é também o acúmulo dos pronomes possessivos, assim como o emprego misto de formas temporais: o Presente, o Futuro e o Préterito Perfeito. Em (B05) foram registradas 15 ocorrências da primeira pessoa do singular, predominando a forma futura.

B04	B05
meu (3x)	a meu ver ¹⁰⁹
pude	frequentei
meus	minha (4x)
analisamos	meu
percebemos	apresentarei
pretendo	elucidarei
estou	utilizarei
poderei	farei
procurarei	gostaria
nos	meus (2x)
nossos	me
podemos (2x)	
obtemos	

Tabela 14 Ocorrências dos pronomes de 1ª pessoa nos textos (B04) e (B05)

¹⁰⁹ Em STEINHOFF (2007), a expressão “a meu ver” é classificada como referência do autor sem indicação direta do autor. Contudo, em minha opinião, trata-se sim de uma referência direta do autor devido ao destaque dado ao pronome possessivo “meu”.

7.2.9 Avaliação dos papéis de autor(B04)

Na introdução (B04) prevalece o emprego da primeira pessoa do singular. O papel de autor aparece novamente na verbalização dos objetivos:

a) Papel de autor

Meu objetivo principal é conhecer melhor o desenvolvimento do inventário lingüístico das preposições espaciais na aprendizagem dos meus informantes. [3¹]

Com esta pesquisa pretendo, em primeiro lugar [...]. [3¹]

Meu objetivo principal é conhecer [...]. [3¹]

b) Papel de pesquisador

Chama a atenção neste trabalho o emprego repentino da primeira pessoa do plural dentro dos passos “indicação de uma lacuna”:

Quando analisamos a bibliografia existente, percebemos uma falta de estudos lingüísticos comparativos entre o alemão e o português do Brasil, na área das preposições. O mesmo ocorre em relação a pesquisas lingüísticas sobre a aquisição do alemão no Brasil. [2^{1A}]

Com o fim de constatar uma lacuna de pesquisa, parte-se do princípio de que o autor tem um conhecimento profundo do tema para poder “sustentar essa afirmação”. Segundo HYLAND, no caso do passo 2^{1A}, trata-se de uma transmissão temerária (*bedrohliche Informationsweitergabe*). Basicamente, no emprego do pronome pessoal no singular, a referência de quem fala é mais evidente do que na forma plural, pois o emprego da primeira pessoa do plural pode, de acordo com o contexto e a interpretação, abrir um amplo leque de funções. No caso presente, o pronome nós pode ser um *pluralis modestiae* ou pode referir-se a uma equipe de pesquisadores (o orientador e o mestrando). Presumivelmente, ao escolher o uso da primeira pessoa do plural, o autor empregou a estratégia de modéstia (ficar à sombra de um coletivo) com o intuito de ficar a salvo de objeções.

O trabalho empírico nos dá a oportunidade de mudar os nossos conhecimentos, as nossas percepções, como professores e/ou estudantes. Podemos nos tornar mais conscientes de como se realiza o processo de ensino /aprendizagem. Através do trabalho empírico, obtemos uma visão mais clara de como esse processo funciona e o que podemos realisticamente esperar dele, i.e., das suas possibilidades e dos seus limites. [3⁶]

No exemplo acima, o autor salienta as vantagens do trabalho empírico e as expectativas em torno de seu trabalho. Parece que o autor inclui diretamente o leitor, ao mesmo tempo que envolve um círculo ainda maior de pessoas.

c) **Papel privado**

No meu trabalho de professora, pude perceber as dificuldades que meus alunos encontram no emprego das preposições do alemão.[M1]

No texto (B04) surge o papel privado na primeira pessoa do singular, quando são apresentadas experiências feitas na área do tema da pesquisa.

7.2.10 Avaliação dos papéis de autor (B05)

a) **Papel de autor**

Minha tarefa consiste na análise de produções escritas de alunos da 8^a série do 1^a à 3^a série do 2 grau, de colégios teuto-brasileiros na cidade de São Paulo, a respeito do uso de advérbios dêiticos espaciais do alemão. [3¹]

A seguir, serão apresentados os elementos componentes da estrutura global do trabalho. No próximo capítulo (capítulo 2), apresentarei de forma sucinta o objeto de pesquisa deste trabalho, a saber, os advérbios dêiticos espaciais *hier*, *da* e *dort* e seus diversos tipos de uso. No terceiro capítulo, será feita uma descrição detalhada do corpus, para fornecer ao leitor as informações necessárias à compreensão da análise de dados. No quarto capítulo, elucidarei as ferramentas teóricas que utilizarei na análise [...]. No quinto capítulo, farei uma descrição do método aplicado e das questões principais a serem investigadas na análise do corpus. A análise propriamente dita será finalmente realizada no sexto capítulo. [3⁷]

No passo [3⁷], aparecem alternadamente formas passivas e referências diretas ao autor. É interessante notar que, apesar de as formas passivas serem empregadas nas indicações para a organização textual, não o são na verbalização do estabelecimento de metas. Se o *eu do autor* foi empregado conscientemente nesses casos ou se é o caso

de uma ocorrência aleatória, somente pode ser objeto de especulação. É de se supor que são usadas, alternadamente, formas passivas e formas na primeira pessoa do singular por motivos estilísticos.

O próximo exemplo mostra o passo “agradecimentos”. O uso da primeira pessoa do singular definitivamente pode ser atribuído ao papel de autor.

Gostaria de registrar meus agradecimentos a todos que contribuíram para a concretização desse projeto, [...] [3⁹]

b) Papel de pesquisador

O corpus foi elaborado em conjunto com minha colega Maria Cristina Reckziegel Guedes Evangelista, cuja dissertação intitulada “O uso dos verbos modais alemães na produção escrita de aprendizes brasileiros”, se baseia no mesmo material. Cerca de 70% dos dados foram por ela coletados, sendo que os 30% restantes foram de minha responsabilidade.

c) Papel privado

O plano de desenvolver a presente dissertação surgiu depois de ter terminado o curso de graduação em Letras (Português/Alemão), durante os anos de 1995/96, em que frequentei o programa de especialização para professores de língua alemã, oferecido pelo então Instituto Pedagógico Brasil-Alemanha (IPBA), na cidade de São Paulo. Em virtude de minha formação e atividade como professora de alemão durante esse período, as questões relativas à aquisição da linguagem começaram a despertar a minha atenção. Em meu entender, o conhecimento científico sobre a aquisição da linguagem é um aspecto importante na fundamentação das atividades didáticas, na medida em que possibilita ao professor uma visão mais amadurecida de seus alunos e do processo pedagógico.[M1]

Dentro do M1 trata-se, sem dúvida, de um emprego da primeira pessoa do singular no papel privado. São fornecidas informações biográficas com o intuito de mostrar como o autor “chegou” ao objeto da pesquisa.

No que tange à avaliação geral do papel do autor, chega-se ao seguinte :

B04	1ª Pessoa Sing.	1ª Pessoa Plural
Autor	6	
Pesquisador		6
Privado	3	
B05	1ª Pessoa Sing.	1ª Pessoa Plural
Autor	10	
Pesquisador	2	
Privado	4	

Tabela 15 Síntese dos papéis do autor em (B04) e (B05)

7.2.11 Introdução (B08)¹¹⁰

1 Introdução (B08)	
Durante os meus estudos de graduação tomei contato com alguns trabalhos que tratavam da fonologia do português e, principalmente do alemão, os quais despertaram meu interesse por esse tema. Ao decidir continuar meus estudos na pós-graduação, optei me dedicar à fonologia, mais especificamente a fonologia supra-segmental comparando o sistema entoacional do português com o do alemão em frases interrogativas. A escolha por esse tipo de frase justifica-se, primeiramente, pelo fato de ter notado, durante minhas atividades didáticas como professor de alemão como língua estrangeira,	1
que nele se encontram discrepâncias entre os padrões entoacionais das duas línguas, ocasionando, por vezes, interferências na comunicação entre alemães e brasileiros. Em segundo lugar pela carência de trabalhos que tratem da entoação do português do Brasil e pela inexistência de trabalhos comparativos por português-alemão no nível supra-segmental.	2 ^{1A}
No português, a entoação exerce um papel fundamental nas interrogativas globais, as quais não se iniciam com pronome interrogativo. Nela, as alterações prosódicas representam o único meio de identificá-las como tais, já que não apresentam alterações sintáticas como as que entornamos em línguas como alemão e francês: “ <i>in some languages the only way of formally differentiating Yes/no questions from statements is by intonation (e.g. in Portuguese, Jaltalic and modern Greek)</i> ” (Crutten, 1994:161)	1
Embora haja vários trabalhos sobre a entoação de algumas línguas como inglês (Brazil 1997), francês (Jin 1990), alemão (Selting 1995), búlgaro (Simeonova 1997), entre outras, nota-se uma deficiência de pesquisas nesse sentido relacionadas ao português do Brasil. Além disso, apesar dos vários trabalhos referentes à entoação no alemão, não se pode afirmar que esse fenômeno linguístico já tenha sido suficientemente estudado nessa língua (cf. Schmidt 2001).	2 ^{1A}
Na última década notou-se um “renascimento” do interesse pelos estudos dos fenômenos prosódicos, que se reflete num número considerável de trabalhos publicados na Europa e nos Estados Unidos. Essa revalorização decorreu, basicamente, de dois fatores: a reavaliação do papel que os fenômenos supra-segmentais desempenham na comunicação e os avanços tecnológicos que tornaram possíveis análises mais apuradas dos dados.	1
Objetivo do trabalho Neste trabalho, apresento uma comparação entre os padrões entoacionais de sentenças interrogativas do alemão e do português do Brasil, oriunda de análise baseada em dados empíricos. A princípio, tinha como objetivo analisar e comparar os padrões entoacionais em todos os tipos de frases, o que não seria possível num trabalho no nível de mestrado, tanto pela complexidade de tais fenômenos linguísticos, quanto pela delimitação temporal para a elaboração de tal pesquisa. Fez-se necessária, portanto, a realização de um recorte no objeto de pesquisa a fim de torná-la viável e correspondente às expectativas acerca de um trabalho desse porte. A opção pela frase interrogativa justifica-se, de um lado, pelo fato de ela apresentar uma variedade significativa de padrões entoacionais ainda não estudados. Por outro lado, a possibilidade de subclassificação do ponto de vista sintático-semântico já oferece uma gama razoável de padrões, principalmente ao considerarmos que essa pesquisa enfoca duas línguas distintas.	3 ¹
Partindo de corpora constituídos de sentenças interrogativas provenientes de diálogos espontâneos em alemão e português do Brasil, o presente trabalho tem os seguintes objetivos :	3 ⁴
• classificar as sentenças de acordo com o tipo de interrogativa (p.ex.: global, parcial, etc.); • com base nessa classificação, identificar os padrões entoacionais dos diversos tipos de interrogativas em ambas as línguas;	3 ¹

¹¹⁰ FERREIRA DA SILVA, RENATO. *A entoação em sentenças interrogativas do alemão e do português*. Orientador: Meireles, S., São Paulo, USP, 2003.

• analisar comparativamente os padrões de ambas as línguas quanto aos diversos tipos de interrogativas.	
Embora haja, em ambas as línguas, diferenças muitas vezes significativas entre sotaques de falantes originários de regiões distintas, não se pode esquecer que, por maiores que sejam, a comunicação entre esses falantes é, a princípio, bem sucedida. Isso significa que, apesar das diferenças articulatórias, existem padrões em níveis supra-segmentais comuns. Esses padrões não são idênticos, visto que há diferenças mesmo entre indivíduos da mesma região, mas possuem características similares com papéis distintivos no nível fonológico. Devido ao objetivo de identificar essas características, priorizo a análise qualitativa de alterações de inflexão tonal.	1
	3 ⁴

Descrevi mais uma introdução brasileira por essa também ter uma estrutura interessante e semelhante à de (B09). O primeiro parágrafo começa com uma declaração de interesse por parte do autor (*“despertaram meu interesse”*) pelo tema assim como com informações biográficas: *“Ao decidir continuar meus estudos na pós-graduação, optei por me dedicar à fonologia supra-segmental, comparando o sistema entoacional do português com o do alemão em frases interrogativas”*. O autor explica como chegou ao tema e, ao mesmo tempo, denomina (indiretamente) o tema geral. No parágrafo seguinte, o autor fornece motivos adicionais que o levaram à dedicação a esse assunto. Dois motivos são enunciados, formulados com o verbo “justificar-se”. O primeiro deles está contido no próprio objeto da pesquisa, isto é, existem diferentes percursos de entonação no alemão e no português e, em segundo lugar, até o momento eles não foram pesquisados (*“carência”* e *“inexistência de trabalhos”*) [2^{1A}].

Em seguida, temos informações gerais sobre o tema, completadas por referências bibliográficas [M1]. Depois, novamente menciona-se a situação de pesquisa insuficiente:

“[...] nota-se uma deficiência [...]”. [2^{1A}]

Sob o título “1.1. Objetivos do trabalho”, o tema é tratado explicitamente e sua delimitação é justificada. Como no texto (B01), o autor trata retroativamente do processo de formação e justifica a delimitação do objeto da pesquisa. Em seguida, são dadas informações sobre o origem do corpus [3⁴] e, na sequência, as metas parciais (*Teilziele*) são listadas separadamente [3¹].

O caráter persuasivo de introduções científicas aparece no próximo parágrafo, quando o autor, depois de constatar um déficit de pesquisa, mesmo assim salienta simultaneamente que, nos últimos dez anos, é possível constatar um “renascimento” de estudos prosódicos e que, portanto, seu tema é relevante, fundamentado pela revalorização de aspectos fonéticos nas análises da comunicação. Além disso, as novas tecnologias possibilitam uma análise aprofundada nesse campo. A finalização apresenta, mais uma vez, considerações gerais sobre o tema [M1], assim como na última parte existe uma indicação sobre o procedimento metodológico [3⁴].

7.2.12 Presença autoral e avaliação dos papéis do autor (B08)

Segue aqui a computação dos pronomes utilizados em B08:

B08
meu(s) (3x)
tomei
optei
me
minhas
apresento
tinha
considerarmos
priorizo

Tabela 16 Ocorrências dos pronomes de 1ª pessoa no texto (B08)

Quanto ao papel de autor, existem ocorrências nas três funções, mas o papel privado domina no texto.

a) Papel de autor

Neste trabalho, apresento uma comparação entre os padrões entoacionais de sentenças interrogativas do alemão e do português do Brasil [...]. A princípio, tinha com objetivo analisar e comparar [...].[3¹]

Por outro lado, a possibilidade de subclassificação do ponto de vista sintático-semântico já oferece uma gama razoável de padrões, principalmente ao considerarmos que essa pesquisa enfoca duas línguas distintas. [3¹]

b) Papel de pesquisador

Devido ao objetivo de identificar essas características, priorizo a análise qualitativa de alterações de inflexão tonal. [3⁴]

c) Papel privado

Durante os meus estudos de graduação tomei contato com alguns trabalhos que tratavam da fonologia do português e, principalmente do alemão, os quais despertaram meu interesse por esse tema. Ao decidir continuar meus estudos na pós-graduação, optei por me dedicar à fonologia, mais especificamente a fonologia supra-segmental comparando o sistema entoacional do português com o do alemão em frases interrogativas. [M1]

Assim como em (B05), nesse caso também acontece uma “ancoragem” biográfica do tema pesquisado, fazendo com que o emprego da primeira pessoa do singular corresponda ao *papel privado*.

A seguir, na tabela 17, a visão geral das ocorrências dos papéis em (B08):

B08	1ª Pessoa Sing.	1ª Pessoa Plural
Autor	2	1
Pesquisador	1	
Privado	7	

Tabela 17 Síntese dos papéis do autor em (B08)

7.3 Resumo dos movimentos e passos

As tabelas 18 e 19 abaixo resumem mais uma vez os movimentos das introduções descritas no capítulo anterior. Os movimentos e os passos marcados em cinza mostram os movimentos que se desviam do modelo 2004 de Swales. Esses desvios serão comentados nos próximos capítulos 7.3.1- 7.4.9.

A12	A01
Dando informações gerais sobre o assunto e problematizando-o Dando os objetivos Dando informações gerais sobre o assunto Indicações da organização do texto Apresentando questionamentos Indicando a estrutura do trabalho + resumindo a metodologia	Dando informações gerais sobre o assunto e problematizando-o Dando os objetivos Indicando a estrutura do trabalho + resumindo a metodologia
A02	A03
Dando informações gerais sobre o assunto e problematizando-o Dando os objetivos Indicando a estrutura do trabalho Dando definições	Dando informações gerais sobre o assunto e problematizando-o Dando os objetivos Resumindo a metodologia Destacando o valor do trabalho Indicando a estrutura do trabalho
A08	
Dando os objetivos Resumindo a metodologia Dando informações sobre o assunto Indicando a estrutura do trabalho	

Tabela 18 Resumo dos movimentos e passos nas IA descritas

B01	B02
Dando os objetivos (+ com indicações sobre a estrutura do texto) Dando os objetivos (+ com indicações metodológicas) Indicando a estrutura do trabalho Dando os objetivos Indicando uma falha Resumindo a metodologia Destacando o valor do trabalho Resumindo a metodologia	Dando os objetivos (+ com indicações sobre a estrutura do texto) Indicando a estrutura do trabalho Dando os objetivos (+ com indicações sobre a estrutura do texto) Dando informações gerais sobre o assunto e problematizando-o Dando os objetivos Destacando o valor do trabalho Indicando uma falha (e dando os objetivos) Destacando o valor do trabalho Resumindo a metodologia Indicando a estrutura do trabalho
B04	B05
Dando os objetivos Inserindo o trabalho na linha de pesquisa local Dando informações gerais sobre o assunto e problematizando-o Indicando uma falha Dando os objetivos Indicando uma falha Dando os objetivos e não-objetivos Revisando a literatura local Destacando o valor do trabalho	Inserindo o trabalho na linha de pesquisa local + ano da elaboração Destacando o valor do trabalho Dando motivos pessoais que levaram à escolha do tema Dando os objetivos e não-objetivos Dando os objetivos Resumindo a metodologia Indicando a estrutura do trabalho Dando agradecimentos
B08	
Dando motivos pessoais que levaram à escolha do tema Indicando uma falha e problematização do assunto Dando informações gerais sobre o assunto Dando os objetivos Dando informações gerais sobre o assunto Resumindo a metodologia	

Tabela 19 Resumo dos movimentos e passos nas IB descritas

Ao transpor os resultados das dez introduções analisadas para o modelo Swales, chega-se ao seguinte modelo, que será explicado na página 149.

Figura 10 Modelo provisório das introduções alemãs

Figura 11 Modelo provisório das introduções brasileiras

Nas tabelas 20/21 são resumidos os movimentos e passos de todos os textos.

Nº	Estrutura dos movimentos nas introduções alemãs										
A01	1	3 ^{1a}	[3 ⁷	3 ⁴] ¹¹¹							
A02	1	3 ^{1a}	[3 ⁷	3 ⁴] ¹¹²	3 ⁶	3 ³					
A03	1	3 ^{1a}	3 ⁴	3 ⁶	3 ⁷						
A04	1	3 ^{1a}	3 ⁴	[3 ⁷	3 ⁴]						
A05	1	3 ^{1a}	1	3 ^{1a}	[3 ⁷	3 ^{1b}]	2 ^{1A}	3 ⁷	3 ^{1b}		
A06	1	2 ^{1A}	3 ²	3 ^{1a}	3 ⁴	[3 ⁷	3 ⁴]				
A07	1	3 ^{1a}	3 ⁴	3 ⁷	3 ⁶						
A08	3 ^{1a}	3 ⁴	1	[3 ⁷	3 ⁴]						
A09	1	3 ^{1a}	1	[3 ⁷	3 ⁴]						
A10	1	3 ^{1a}	3 ⁴	3 ⁹	1						
A11	3 ^{1a}	1	3 ^{1a}	3 ³	[3 ⁷	3 ⁴]	2 ^{1A}	[3 ⁷	3 ⁴]		
A12	1	3 ^{1a}	1	[3 ⁷	3 ⁴]	3 ²	[3 ⁷	3 ⁴]			
A13	1	3 ^{1a}	1	3 ²	[3 ⁴	3 ⁷]					
A14	1	3 ^{1a}	[3 ⁷	3 ⁴]	3 ³						
A15	1	3 ^{1a}	3 ¹	3 ^{1a}	3 ⁷						
A16	1	3 ^{1a}	1	[3 ⁷	3 ⁴]	3 ^{1b}	3 ⁴				
A17	1	3 ^{1a}	[3 ⁷	3 ⁴]							
A18	1	3 ^{1a}	3 ^{1b}	3 ⁴	[3 ⁷	3 ⁴]	3 ⁶				
A19	1	3 ^{1a}	[3 ⁷	3 ⁴]							
A20	1	3 ^{1a}	3 ⁴	[3 ⁷	3 ⁴]						
A21	1	2 ^{1A}	3 ²	3 ^{1a}	3 ⁴	[3 ⁷	3 ⁴]				
A22	1	2 ^{1A}	3 ^{1a}	[3 ⁷	3 ⁴]						

Tabela 20 Estrutura retórica das introduções alemãs 1-22

¹¹¹ As aspas indicam que os passos transitam entre si e são difíceis de serem separados pelo fato de frequentemente acontecerem em conjunto numa mesma frase.

¹¹² A marcação na cor cinza tem o propósito de salientar a presença de M3.

Nº	Estrutura dos movimentos nas introduções brasileiras																
B01	[3 ^{1a}	3 ⁷]	[3 ¹	3 ⁴]	3 ⁷	3 ^{1a}	3 ⁴	3 ⁶	2 ^{1A}	3 ⁴	3 ⁶	[3 ⁴	3 ⁷]				
B02	[3 ^{1a}	3 ⁷]	3 ⁷	[3 ^{1a}	3 ⁴]	1	3 ^{1a}	3 ⁶	1	2 ^{1A}	1	2 ^{1A}	3 ⁶	[3 ⁴	3 ⁷]		
B03	1	3 ^{1a}	1	[3 ^{1a}	3 ⁴]	3 ^{1a}	3 ⁴	3 ⁷									
B04	3 ^{1a}	3 ⁸	1* ¹¹³	2 ^{1A}	3 ^{1a}	2 ^{1A}	3 ^{1a}	3 ^{1b}	3 ⁹	3 ⁶							
B05	3 ⁸	[3 ⁶	3 ⁴]	1*	[3 ^{1a}	3 ^{1b}	3 ⁶]	3 ^{1a}	3 ⁴	[3 ⁷	3 ⁴]	3 ⁹					
B06	3 ^{1a}	3 ⁸	3 ⁴	2 ²	2 ^{1A}	3 ^{1a}	3 ²	[3 ⁷	3 ⁴]	3 ⁹							
B07	3 ⁸	3 ^{1a}	3 ³	1*	2 ^{1A}	3 ^{1a}	[3 ⁷	3 ⁴]	3 ⁹								
B08	1*	2 ^{1A*}	1	2 ^{1A}	1	3 ^{1a}	3 ⁴	3 ^{1a}	1	3 ⁴							
B09	1*	3 ^{1a}	1*	2	1	3 ⁶	3 ^{1a}	2	2 ^{1A}	3 ^{1a}							
B10	3 ¹	1	3 ^{1a}	3 ⁴	3 ⁷												
B11	3 ⁸	1	3 ⁴	2 ^{1A}	3 ^{1b}	1	3 ^{1a}	3 ⁴	3 ^{1a}	[3 ⁷	3 ⁴]						
B12	1	3 ^{1a}	1	3 ⁴	1	3 ^{1a}	3 ^{1b}	3 ⁷									
B13	1	3 ³	1	3 ⁴	3 ^{1B}	3 ⁷											
B14	1	3 ³	1	3 ³	2 ^{1A}	3 ²	1	3 ^{1a}	3 ^{1b}	3 ⁴	3 ⁶						
B15	1	2 ^{1A}	1	3 ^{1a}	3 ²	3 ^{1a}	3 ⁴										
B16	3 ^{1a}	3 ⁴	2 ^{1B}	[3 ⁷	3 ⁴]	3 ⁵											
B17	1*	2 ^{1A}	1	3 ⁷	3 ^{1a}	3 ⁷											
B18	1*	3 ²	3 ^{1a}	[3 ⁷	3 ⁴]												
B19	1*	3 ²	3 ^{1a}	[3 ⁷	3 ⁴]												
B20	1	3 ³	1	3 ⁴	3 ³	1	3 ^{1b}	3 ⁶	3 ⁵	2 ^{1A}	3 ^{1a}	3 ⁶	1	3 ⁶	3 ⁷	3 ⁴	3 ^{1b}
B21	1	[3 ^{1a}	3 ⁷]	3 ⁴	3 ^{1a}	2	3 ⁶										
B22	1*	2 ^{1A}	1	2 ^{1A}	3 ⁷	3 ⁴	3 ⁷										

Tabela 21 Estrutura retórica das introduções brasileiras 1-22

¹¹³ * Dentro do M1 são dados os motivos pessoais que levaram à escolha do tema.

A análise demonstrou que, primeiramente, as introduções têm uma organização muito diversificada e que a determinação dos movimentos e passos não é fácil de ser estabelecida. Ao considerarmos os exemplos dos textos apresentados por Swales, a atribuição de trechos textuais aos movimentos e passos parece tarefa fácil. No meu entender, os exemplos de Swales são mais “exemplos ideais”. Em segundo lugar, foi possível constatar desvios ao modelo CARS na análise descritiva das introduções.

Em terceiro lugar, notou-se que a organização das introduções brasileiras¹¹⁴ difere entre si e em relação às introduções alemãs. De um lado, as introduções brasileiras são, do ponto de vista da quantidade, mais longas, e, de outro lado, mostram uma presença maior e diferenciada de passos que não existem no modelo de SWALES (2004) e nem nas introduções alemãs. Esses novos passos são os seguintes: *inserindo o trabalho na linha de pesquisa local* e *revisando a literatura local* [3⁸], e por último *agradecimento(s)* [3⁹], os quais fazem parte do movimento 3: *apresentação do próprio trabalho*. Contudo, no decorrer da análise geral, constatou-se que essas estratégias não são estatisticamente relevantes, pelo fato de ocorrerem em apenas quatro trabalhos [3⁸], enquanto a estratégia [3⁹] ocorre em somente dois.

Entretanto, identificou-se um novo passo que aparece tanto nos textos alemães como nos brasileiros e que é designado da seguinte forma: *dando os não-objetivos descritivamente* [3^{1b}], ou seja, *declarando a limitação do escopo do trabalho*.

Em quarto lugar, chama a atenção o fato de que alguns trabalhos brasileiros seguem a mesma ordem e que foram orientados pelo mesmo orientador.

Em quinto lugar, mostrou-se que o M3 é bem mais extenso do que em um artigo acadêmico tanto nos textos alemães como nos textos brasileiros, enquanto o M1 é cíclico e mais curto nas introduções brasileiras. Swales menciona em seu modelo para artigo acadêmicos que somente o M1 e M2 podem aparecer ciclicamente entre si. Nas introduções de dissertações de mestrado, porém, principalmente o M3 mostra-se muito flexível. Além disso, nos textos alemães o M1 aparece na maioria das vezes no início. Percebeu-se que tanto nos textos alemães e brasileiros há muito poucas referências de outros autores no M1.

Em sexto lugar, pode-se concluir da análise que os papéis do autor nas introduções brasileiras e alemãs são diferentes. Ao considerar tal papel nas introduções

---

¹¹⁴ Neste trabalho, as indicações a trabalhos brasileiros e alemães referem-se exclusivamente aos trabalhos aqui analisados da USP/Brasil e da LMU/Alemanha. Essa designação nunca terá o caráter de uma denominação geral.

alemãs descritas acima, com exceção de uma aparição na primeira pessoa do singular em (A01), não foi possível constatar nenhuma referência do autor com indicação do agente (*Verfasserreferenz mit Agensindikation*). Nos trabalhos brasileiros, na referência do autor, predomina o pronome “eu” em comparação a “nós”. Em contrapartida, o pronome *nós* somente foi encontrado duas vezes em uma introdução alemã (A07). Em seguida, são apresentadas as tendências que puderam ser observadas na análise de todas as introduções.

7.3.1 A problematização dentro do M1 como legitimação

Principalmente nas introduções alemãs, chama a atenção que, mais frequentemente, não há indicações que indiquem se a ocupação com o tema acontece devido a uma lacuna de pesquisa ou se é o caso da continuação de um tema de pesquisa X. Os trabalhos não dão indícios claros, principalmente devido à falta de citações bibliográficas diretas. Contudo, é possível observar, dentro da introdução ao tema (M1), que o objeto da pesquisa é problematizado (marcado em cinza) e, desse modo, é formulada uma necessidade de polêmica com o objeto da pesquisa, o que, ao mesmo tempo, legitima a ocupação com o tema. Nesse sentido, é típico o emprego dos verbos modais *müssen* e *dürfen* ou a expressão “*etwas bedarf einer genaueren Analyse*” (“algo necessita de uma análise mais precisa”). Em (A03) até aparece uma questão retórica, que, dessa forma, problematiza o tema. Os conectivos adversativos como *jedoch*, que introduzem uma formulação de necessidade, muitas vezes podem ser confundidos com um M2 inicial, o qual, ao ser analisado mais detidamente, não existe (vide ARANHA 2004).

0. Introdução [A12]

Acerca da **importância** do emprego de regras gramaticais, foram feitas recomendações muito diversas por diferentes tendências didáticas de pesquisa de aprendizado de línguas estrangeiras. Por um lado, um curso de línguas que se limite ao ensino da gramática e que apresente estruturas gramaticais como um fim em si não é satisfatório. Afinal, o aluno deve tornar-se capaz de usar a língua e não somente ter conhecimentos sobre ela. Por outro lado, um curso de línguas que não apresente qualquer explicação sobre o sistema linguístico, certamente, tampouco conseguirá ser eficiente. Alunos adultos, em especial, dominam possibilidades analíticas e conceituais, que facilitam a compreensão de regras gramaticais. No ensino de idiomas estrangeiros isso deveria ser considerado.

Contudo, é fato que professores e alunos, ao discutirem as regras gramaticais, mais do que em qualquer outra fase do aprendizado, se baseiam no livro didático. Frequentemente ele é a única fonte para apresentações e exercícios gramaticais. Mas, com frequência, professores e alunos **criticam** a falta de exercícios e **reclamam** da sequência e do tipo de apresentação das regras, que não lhes parecem lógicas.

1. Introdução [A01]

Para muitos alunos de alemão, a declinação dos adjetivos apresenta um **grande problema de** aprendizado. Ela é tida como o assunto gramatical mais difícil do ciclo básico. A aparente variedade de formas gera confusão por parecer intrincado e sem lógica, mesmo para os alunos de alemão como língua materna.

1

Para enfrentar um ameaçador desânimo e insegurança dos alunos de alemão, o professor ou a professora, juntamente com o material didático **deverão apresentar** esse problema gramatical da forma mais sucinta e **eficiente** possível.

1. Introdução [A03]

O conhecimento da cultura estrangeira, independentemente das aptidões comunicativas em si, representa um fundamento **diferenciado** para contatos sem conflito e eficazes entre diferentes culturas. Não somente a falta de conhecimentos lingüísticos, mas, sobretudo, a falta de conhecimentos culturais ou de compreensão dos sentimentos do outro **podem levar a mal-entendidos, comportamentos inadequados e interpretações equivocadas graves**. O mero conhecimento de uma língua estrangeira, **na maioria dos casos, não é suficiente** para uma comunicação intercultural bem sucedida. Nem de longe um enunciado livre de erros na língua estrangeira garante que se seja bem entendido. **A falta** de conhecimentos culturais muitas vezes leva a uma postura impregnada de **medo, desconfiança, rejeição, preconceitos, ignorância, discriminação** e distanciamento em relação a estrangeiros.

1

Por esse motivo, em especial na disciplina Alemão como Língua Estrangeira, **bons conhecimentos** da cultura-alvo é **de grande importância**. Como é possível lecionar quando não se sabe quem é o seu aluno?

<u>1. Introdução [A02]</u> Quando, no início do século XX, o rádio entrou em cena, finalmente, a humanidade descobriu uma maneira mais simples de transmitir notícias e informações para lugares longínquos. Por seu intermédio tornou-se possível ter informações diretas a respeito de outras culturas. Assim, as pessoas puderam ser informadas sobre eventos fora de sua aldeia e de sua cidade e ampliaram esse aspecto do ponto de vista perceptível. Atualmente, é o computador que facilita grandemente os caminhos da comunicação. Mídias controladas por computador tornam-se cada vez mais importantes para o cotidiano profissional e pessoal. A internet torna-se realidade nos campos mais diversificados. A correspondência eletrônica e a pesquisa pela internet são recursos absolutamente indispensáveis nos mais diversos círculos sociais. Até crianças aprendem de forma lúdica a lidar com o computador e alguns jovens se destacam como verdadeiros especialistas no ramo. A adoção da internet no ensino de línguas estrangeiras, e, por consequência, também no ensino de alemão como língua estrangeira (DaF), já está previsto. ----- Portanto, é atual estudar esse tema. Nesse sentido, contudo, não deveria ser questionado se a utilização da internet no ensino de alemão como língua estrangeira é um assunto central, mas de que maneira isso deve acontecer e que fatores devem ser levados em conta para isso. O trabalho com a internet no ensino de alemão exige propostas construtivas. Desenvolvimentos eufóricos exagerados de mídia fazem o seu emprego ineficaz.	1

7.3.2 Existência de um M2?

Contrariando as expectativas, nas introduções brasileiras são externadas críticas mais diretas e aprofundadas ao estado atual da questão. Desta forma, nos trabalhos brasileiros são frequentemente constatadas divergências estruturais entre dois sistemas linguísticos, que justificam a abordagem do tema (sublinhados nos exemplos seguintes). Revela-se assim de maneira explícita uma lacuna ou um déficit de pesquisa. Nos trabalhos alemães é mais rara a menção a uma lacuna de pesquisa “real”; contudo, foram verificadas lacunas de pesquisa sobre partículas modais no tailandês (conferir A11) e quanto ao desenvolvimento do aprendizado do alemão junto a estudantes finlandeses (conferir A05). À parte disso, também são mencionados déficits, porém de uma forma generalizadora (A06, A21, A22).

Exemplos:

As obras didáticas do alemão **não enfocam** o emprego do modo subjuntivo nas orações subordinadas substantivas, e **tampouco os estudos** sobre o modo subjuntivo em alemão. Geralmente os trabalhos **se limitam a tratar** do uso do subjuntivo no discurso indireto, nas orações condicionais e hipotéticas, onde há maior ocorrência deste modo. Algumas gramáticas do alemão citam exemplos deste tipo de emprego, **mas também não abordam** esse assunto de maneira aprofundada. **E não há trabalhos** contrastivos alemão-português sobre esse tema, que poderiam fornecer subsídios para o ensino da língua alemã. [B01]

O impulso que nos estimulou a desenvolver este trabalho foi o fato de, atuando já há alguns anos com a tradução na área jurídica, enfrentarmos muitas vezes grandes dificuldades para traduzir expressões fraseológicas. Isto porque os dicionários jurídicos e de economia de alemão/português – português/alemão disponíveis no mercado, **registram apenas vocábulos** isolados ou, no máximo,

algumas combinações vocabulares simples, geralmente as binárias, como [...]. Já outros agrupamentos de maior complexidade, como os de substantivos com verbos [...] **não são contemplados** nesses dicionários ou, quando são, isto ocorre de uma **maneira desordenada**, aparecendo ora no verbete. [...] preencher, [...], um **lacuna no estudo científico**, pois até onde temos conhecimento, **não existe** no Brasil nenhum estudo científico de fraseologia contrastado [...]. [B02]

Quando analisamos a bibliografia existente, percebemos uma **falta de estudos linguísticos** comparativos entre o alemão e o português do Brasil, na área das preposições. **O mesmo ocorre em relação** a pesquisas linguísticas sobre a aquisição do alemão no Brasil. [B04]

Durante muito tempo, **os trabalhos dessa linha de pesquisa restringiram-se** à análise de livros didáticos e a considerações filosóficas acerca do ensino de língua estrangeira. [B05]

A presente dissertação **tem caráter um tanto pioneiro**, por ser o segundo trabalho realizado na linha de pesquisa Ensino e aprendizagem de alemão como língua estrangeira no Brasil que tem como base um corpus empírico. O corpus por Timoxenco Moura (1995) mostrou-se **demasiadamente limitado** [...].

A escolha do tema verbos modais **justifica-se** por dois motivos principais. Primeiramente, o tema está diretamente ligado a um dos assuntos mais pesquisados atualmente na Área de Alemão, que envolve dêixis e semântica reacional. Nessa área, já existem trabalhos concluídos, ou em andamento sobre tempo, modo e aspecto. [...] **Não existe, por enquanto, uma explicação clara** sobre a ligação estes esses dois assuntos.

O segundo motivo está relacionado ao ensino de alemão como língua estrangeira, pois os verbos modais constituem um tema bastante pesquisado nessa área. No Brasil, contudo, **não há ainda nenhum trabalho** sobre os verbos modais do alemão a partir de uma perspectiva de ensino/aprendizagem, embora esse assunto sempre seja incluído nos livros didáticos, bem como nas gramáticas utilizadas em sala de aula. [B06]

Durante muitos anos, observei nos livros didáticos para o ensino do alemão como língua estrangeira, que a gramática vem estruturada com uma progressão bem definida e fundamentada, enquanto o léxico aparece muitas vezes sob a forma de **mera lista** alfabética. Na minha opinião, isso poderia acontecer pelo fato de a estrutura do léxico ter sido até hoje **menos pesquisada** pelos lingüistas, sendo, conseqüentemente, menos conhecida. Em visto disso, resolvi dedicar-me a um projeto ligado ao léxico, a fim de verificar se poderia aproveitar os conhecimentos adquiridos através de forma prática no meu dia-dia de professora. [B07]

A escolha por esse tipo de frase justifica-se, primeiramente, pelo fato de ter notado, durante minhas atividades didáticas como professor de alemão como língua estrangeira, que nele se encontram discrepâncias entre os padrões entoacionais das duas línguas, ocasionando, por vezes, interferências na comunicação entre alemães e brasileiros. Em segundo lugar, pela **carência de trabalhos** que tratem da entoação do português do Brasil e pela **inexistência de trabalhos** comparativos português-alemão no nível supra-segmental.

[...] **nota-se uma deficiência** de pesquisas nesse sentido relacionadas ao português do Brasil. Além disso, apesar dos vários trabalhos referentes à entoação no alemão, **não se pode afirmar que esse fenômeno linguístico já tenha sido suficientemente estudado nessa língua**. [B08]

Alguns manuais de língua estrangeira incluem no rol de seus tipos de texto uma ou outra história em quadrinhos. Em geral, as atividades propostas se referem à leitura e atividades de compreensão. Até o momento, **não tive acesso a nenhum trabalho acadêmico a respeito da efetiva utilização dos quadrinhos** especificamente na aula de língua estrangeira, como selecioná-los, quais as possibilidades de didatização, a que tipo de atividade eles melhor se prestam, etc. **No sentido de mitigar essa lacuna e contribuir para os estudos** de ensino de língua estrangeira, os objetivos deste trabalho são: [...] [B09]

A problemática levantada na dissertação enfoca a diferença de recorte que a língua alemã e a língua portuguesa apresentam para expressar a alternatividade, bem como as relações estabelecidas através da conjunção *beziehungsweise*. [B10]

É de meu conhecimento que alguns professores de escolas alemãs tentam realizar ou já realizaram algum tipo de experiência com a FA, mas no entanto, ao que me consta, **nenhum estudo sobre o tema foi realizado no Brasil até o presente momento.** [B11]

Por serem tão complexas, numerosas e variadas e por constituírem um fenômeno típico da língua alemã, as partículas modais não possuem equivalentes diretos na língua portuguesa, tornando-se fatores de dificuldade tanto para a tradução quanto para a aprendizagem de alemão como língua estrangeira. [B12]

[...] Detectamos uma forte influência deste legado em muitas definições de preposições em décadas passadas no Brasil. A maioria destas gramáticas **não trazia estudos completos e sistematizados** das preposições nos planos: fonológico, gramatical e semântico. [B14]

[...] **é muito difícil encontrar material pronto** para atender a esses alunos, diferentemente do que ocorre com os livros adotados nos cursos comunicativos. No caso de cursos para leitura, os **poucos materiais e textos** existentes são em geral relatos de casos específicos e especiais, que acabam sendo o único norte que o professor pode seguir para iniciar seu trabalho. [...] Desse modo, o professor que se vê frente à preparação de um curso para leitura se sente **desamparado, sem suportes teóricos e práticos que possam auxiliá-lo em tal tarefa.** [...] São inúmeros os questionamentos que nos mostram a **necessidade** de tentar estabelecer algumas bases teóricas e alguns caminhos para o professor que vai trabalhar com cursos de leitura. Para tanto acreditamos [...] [B15]

A pesar das inúmeras listas de papéis temáticos existentes, o papel espacial **é muitas vezes simplificado e não comporta todos** os possíveis papéis que designam espaço. [B16]

Em minhas pesquisas, **não encontrei no Brasil** obra que tratasse especificamente da tradução de literatura infantil e juvenil. **Na Alemanha e Estados Unidos, encontrei apenas** cinco livros dedicados exclusivamente ao tema, além de alguns artigos. [B17]

[...] **são raras** as obras que as enfatizam no sentido de uma sistematização para o aluno de Alemão como Língua Estrangeira (LE). [...] Apesar da evolução dos métodos de ensino de Alemão e da quantidade cada vez maior de livros didáticos que têm surgido pretendendo um aprendizado mais eficiente da língua alemã, **faltam ainda explicações satisfatórias, detalhadas e simples, em português**, que sejam acessíveis ao aluno iniciante”. [...] No levantamento bibliográfico sobre partículas, **não encontrei nenhum trabalho (nem científico, nem didático)** dedicado exclusivamente a esta partícula até o presente momento [...].

A existência de sistemas verbais diferentes, e conseqüentemente, de usos verbais distintos, geram dificuldades para o tradutor de textos narrativos no par de línguas alemão-português, levando-o a estratégias, soluções e adaptações que procurem preservar as equivalências semânticas e estilísticas do enunciado original. [...] **Este trabalho justifica-se por abordar um tema ainda aberto à pesquisa**; bem como por fornecer dados para a decisão da estrutura dos textos narrativos em português e alemão. [B21]

A seguir, encontram-se seis exemplos do *corpus* alemão. (A11) indica uma lacuna de pesquisa com uma citação bibliográfica, enquanto em (A08) são constatadas diferenças no sistema linguístico alemão e francês, que servem de justificativa para a pesquisa em, aliás, uma denominação adicional de uma lacuna de pesquisa. Chama a atenção que, principalmente nos exemplos, os livros didáticos são criticados.

Das Auswahlkriterium für die erste Partikel liegt in ihrer bisher **lückenhaften** Erforschung, obwohl es laut Tiancharoen (1987) die am häufigsten gebrauchte Partikel im Thailändischen darstellt. Bei [...]

ergibt sich das Kriterium aufgrund der Tatsache, dass es nach Sichtung der Forschungsliteratur sogar als **weitgehend unerforscht** bezeichnet werden kann und sich darüber hinaus als besonders komplex erweist, da es Teil des Honorativsystems des Thailändischen ist. [A11]

Spezielle Veröffentlichungen zum Grammatikerwerb finnischer Deutschlerner **liegen** zum gegenwärtigen Zeitpunkt **nicht vor**. [A05]

In **wenigen** Lehrwerken wird auf Lernstrategien eingegangen. Dabei stellen sie elementare Organisations- und Orientierungshilfen dar, die zu lebenslangen Lernen führen. Die Lernpsychologie weiß schon lang um die Effizienz von intrinsischer Motivation. [A06]

Es wurden französische Sprecher für die Untersuchung ausgewählt, da in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand Intonation große systematische Unterschiede zwischen Deutsch und Französisch bestehen. [A08]

Der Forschungsstand heutzutage ist, dass es immer noch **keine bestmögliche** Lehrmethode und somit **keine** optimalen Grammatikübungen gibt, die für die Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht eindeutig geeignet wären. [A21]

Neben den Problemen, die deutsche Muttersprachler bzgl. der „richtigen“ Verwendung von Anglizismen haben, bereiten sie aus der Sicht des Deutschen als Fremdsprache besonders geartete Schwierigkeiten, die es bei ihrer Vermittlung zu berücksichtigen gilt. Die Didaktik ist diese Probleme bisher **rudimentär** angegangen und hat sich der Frage der sprachdidaktischen Behandlungen dieser Ausdrücke lange Zeit verschlossen. [A22]

Segue-se um panorama do léxico usado para indicar o M2:

Classe de palavra	Léxico português	Léxico alemão
substantivos	falta, carência, escassez, inexistência, deficiência, contraste, lacuna, necessidade, discrepância, falha, necessidade	
expressões adversativas	apesar de, mas (também)	
verbos	faltar, restringir-se, existir, limitar-se, justificar-se	
advérbios/adjetivos	apenas, poucos, mais difíceis, tampouco, insuficiente, superficiais, insatisfatórias, mera/o, menos, simplificado, sem.	lückenhaft, wenig(e), weitgehend unerforscht, rudimentär
expressões da negação	não, nenhum, não há, nem...nem	kein(e), nicht

Tabela 22 Léxico que indica o M2

O repertório de marcadores lexicais empregados para marcar M2 revela-se mais abrangente nos estudos brasileiros. Isso pode indicar que neles é chamada a atenção para um déficit e o estado de pesquisa insuficiente é criticado.

O motivo da revelação de uma lacuna certamente justifica-se, visto que a Germanística no Brasil é uma área relativamente nova, e que justamente a pesquisa dos fenômenos germanísticos sob a perspectiva brasileira, assim como os estudos contrastivos linguísticos, não estão completamente explorados, enquanto para os estudantes da germanística nos países de língua alemã pode ser mais difícil – por causa da situação geográfica – descobrir lacunas de pesquisa. A teoria da linguística contrastiva certamente serve, desse modo, como uma possível fonte “de falha”. Por esse motivo, farei um breve resumo sobre a situação atual dessa área de pesquisa, apontando sua importância para os estudos na área do alemão.

A relevância da linguística contrastiva para o ensino e o aprendizado de línguas estrangeiras foi no passado discutida repetidamente de forma controversa. A uma fase de euforia inicial seguiu-se um período de desilusão e de ceticismo radical. De um lado, a abertura da linguística contrastiva em direção à linguística textual e ao pragmatismo, e, de outro, o aparecimento de novos princípios na pesquisa de ensino e de aprendizado de línguas (comparar o conceito da *Language Awareness/Sprachaufmerksamkeit*/ consciência linguística) tiveram como resultado a reavaliação do local e da relevância de questionamentos contrastivos na didática do ensino de línguas (FANDRYCH 2007). Nesse sentido, sobretudo o conceito da didática multilíngue tem um papel importante (verbete: DaFnE: *Deutsch nach English* – Alemão depois de Inglês), principalmente como é praticado na Europa (HUFEISEN/NEUNER 2003). São examinadas as peculiaridades do aprendizado e do ensino das línguas classificadas como terceira língua a ser estudada e são salientadas as diferenças qualitativas e quantitativas no aprendizado em uma primeira língua estrangeira (2) e de demais línguas estrangeiras (L2 + n). Enquanto no aprendizado de sua primeira língua estrangeira, os estudantes são considerados completamente inexperientes em termos de aprendizado de um idioma, ao aprenderem línguas adicionais eles lançam mão não somente de suas experiências adquiridas durante o aprendizado da L2, mas também dos conhecimentos linguísticos acumulados. O reaproveitamento de aspectos linguísticos é especialmente relevante quando as diferentes línguas estrangeiras se baseiam numa mesma origem linguística, diferente da língua materna do aluno (ibid.).

Assim, à luz do conceito plurilinguístico, os estudos linguísticos contrastivos voltaram a ter uma importância fundamental, fazendo com que, no contexto brasileiro, no qual o alemão após o inglês é a regra, eles novamente entrassem numa fase promissora.

7.3.3 Introdução “pessoal”

É característica das introduções brasileiras apresentar “motivos pessoais”, que esclarecem como o autor chegou ao tema e que, conseqüentemente, concedem à introdução traços de prefácio. Essas variáveis do prefácio são fortemente impregnadas do texto na primeira pessoa (POHL, 2007). O autor se transforma num narrador quando toma posição sobre a ontogênese do texto e do tema no sentido de: “Como cheguei ao tema?”. POHL (2007, p. 231) resume o assunto como segue: “Enquanto um [...] texto introdutório relaciona o texto principal em questão com um discurso profissional disciplinador, o prefácio relaciona o texto com a personalidade do autor ou com a história da origem do texto”. Essa contextualização pessoal aparece juntamente com a introdução ao tema, portanto deve ser classificada como M1. Dentro desse enunciado o autor aparece numa função privada. Essas realizações “pessoais” referem-se, sobretudo, a trabalhos de professores ou tradutores nos quais surgiram dificuldades na transmissão de um assunto X; ou explica-se como o autor, no decorrer de sua formação, deparou-se com um fenômeno científico que despertou o seu interesse.

Estimulada pela minha experiência como Professora de alemão na Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus Assis, [...]. [B04]

O plano de desenvolver a presente pesquisa surgiu depois de ter terminado o curso de graduação [...] durante os anos 1995/1996 em que **frequentei** o programa de especialização para professores de língua alemã, oferecido pelo então Instituto Pedagógico Brasil-Alemanha (IPBA), na cidade de São Paulo. Em virtude de **minha** formação e atividade como professora de alemão durante esse período, as questões relativas à aquisição da linguagem começaram a despertar a **minha** atenção. [...]. [B05]

Em 1981, **formei-me** em bacharelado e licenciatura de português e alemão nesta universidade e tornei-me professora de alemão num colégio teuto-brasileiro na cidade de São Paulo. Depois de muitos anos de experiência como professora, **senti a vontade de** aprofundar **meus conhecimentos** científicos no campo da lingüística, área muito pouco explorada por mim durante a graduação. Em vista disso, **resolvi dedicar-me a** um projeto ligado ao léxico, a fim de verificar se poderia aproveitar os conhecimentos adquiridos através de forma prática no meu dia-a-dia de professora.
[B07]

Durante os **meus estudos** de graduação, **tomei** contato com alguns trabalhos que tratavam da fonologia do português e, principalmente, do alemão, os quais **despertaram meu interesse** por esse tema. Ao decidir continuar prosseguir **meus estudos** na pós-graduação, **optei por me dedicar à** fonologia, e, mais especificamente, à fonologia supra-segmental, comparando o sistema entoacional do português com o do alemão em frases interrogativas. [B08]

O interesse ou motivação pelo tema das histórias em quadrinhos (HQ) remonta à **minha infância, à minha adolescência** e à forma pela qual **eu aprendi** línguas estrangeiras. A partir da leitura de HQs e letras de música pop e rock and roll nasceu o interesse pelas línguas e pela linguagem. [B09]

Exercendo a atividade docente basicamente em escolas que possuem a língua alemã como componente curricular, **fui** ao longo dos anos sentindo a necessidade um aprofundamento maior nas questões lingüísticas [...] A busca, a partir do **meu** trabalho prático [...], **levou-me** ao desejo de realizar uma pesquisa que pudesse servir de apoio para a discussão do **meu** próprio trabalho [...]. **Interessada em** propostas de ensino voltadas para a autonomia de educando, **deparei-me** com a [...]. Com o intuito de expandir os meus conhecimentos na área, **busquei** relatos de trabalho [...]. [B11]

Meu interesse pela Literatura Infantil e Juvenil (LU)² sempre foi muito grande. Após um período de experiência como professora de alemão para crianças, **encontrei** na tradução de LU o caminho para trabalhar concomitantemente com crianças, literatura e língua. [B17]

A minha motivação para estudar a tradução de normas DIN [...] surgiu da observação [...]. [B18]

Ao longo da minha formação e da minha prática como tradutora, sempre **me preocupei** muito mais com a tradução de forma geral, sem me ater a áreas específicas. Para mim, um bom tradutor seria aquele [...]. [...] Contudo, **depois de frequentar as disciplinas do mestrado e de adquirir mais experiência prática no meu trabalho** como tradutora, **cheguei à conclusão de [...]** [B18]

Assim, posso dizer que sou uma profissional oriunda da prática que buscou auxílio na área acadêmica para depois voltar à prática com propostas de conscientização de toda a equipe profissional envolvida com a tradução de um texto e sua aplicação. É esta a orientação deste meu estudo de caso. [B18]

Por isso, agora reuni argumentos [...] que **recebi em meu primeiro** trabalho como tradutora [...]. [...] Assim sendo, **tento colocar em prática meus conhecimentos** para analisar [...] [A18]
A presente dissertação é resultado **da minha experiência profissional** na área de [...], em que tive oportunidade de acompanhar a introdução de produtos [...] Ao longo do tempo que **me dediquei** [...]. [B19]

Por meio do **meu trabalho como professora** de alemão como Língua Estrangeira, bem como o contato com falantes nativos do Alemão, **durante os cinco anos em que residi em Hamburg**, por um outro lado [...].
Esta dificuldade **despertou em mim o interesse** de investigar, ou, ao menos, de aproximar-me mais desta faceta do Alemão [...]. [B20]

A presente **pesquisa foi motivada por questões instigantes suscitadas a partir da experiência da presente autora** em sala de aula como professora de língua alemã como língua estrangeira. [B22]

Como a ênfase desse trabalho está na análise do M3 “apresentando o trabalho”, os próximos capítulos 7.3.4 até 7.4.9 dedicam-se a esse movimento em questão.

7.3.4 A importância do M3

Como se depreende da visão geral, o M3 tem um peso importante. As próximas tabelas mostram a distribuição e as realizações do M3 “apresentando o trabalho”. Pertencem ao M3 os seguintes passos: “apresentar o objetivo do trabalho”, “declarar a limitação do escopo do trabalho”, “definir termos técnicos”, “formular hipóteses e perguntas de pesquisa”, “destacar o valor do trabalho”, “apresentar resultados” e “indicar a organização do trabalho”. Os passos detectados na análise do presente *corpus*, “declarar a limitação do escopo do trabalho”, “inserir o trabalho na linha de pesquisa local” e “revisar a literatura local”, assim como “dando os agradecimentos”, foram incluídos no modelo de SWALES (2004).

No *corpus* alemão verificou-se que os passos “apresentar o objetivo do trabalho”, “declarar a limitação do escopo do trabalho”, “resumir a metodologia” e “indicar a organização do trabalho” são os mais frequentes.

No *corpus* brasileiro detectaram-se os mesmos passos. Chama a atenção que o passo “destacando o valor do trabalho” literalmente se destaca. Na computação foi dada atenção especial à frequência da verbalização do objetivo, sendo que as potências na tabela abaixo indicam essa frequência. Os parênteses indicam que o estabelecimento de metas não foi verbalizado claramente.

Nº	1ª	1B	2	3	4	5	6	7	8	9
A01	x				x			x		
A02	x			x	x			x		
A03	x				x		x	x		
A04	x				x			x		
A05	x ²				x			x		
A06	x	x			x			x		
A07	x				x		x	x		
A08	x				x			x		
A09	x				x			x		
A10	x	x			x			x		x
A11	x ²				x			x		
A12	x		x		x			x		
A13	x		x	x	x			x		
A14	x				x			x		
A15	x ²	x			x			x		
A16	x	x			x			x		
A17	x				x			x		
A18	x	x			x			x		
A19	x				x			x		
A20	x				x			x		
A21	x				x			x		
A22	x				x			x		

Tabela 23 Realizações do movimento 3 (IA)

Nº	1A	1B	2	3	4	5	6	7	8	9
B01	x^3				x		x	x		
B02	x^3				x		x	x		
B03	x^3				x			x		
B04	x^3				x		x		x	
B05	x^2	x			x		x	x	x	x
B06	x^2		x		x		x	x	x	x
B07	x			x	x		x	x	x	x
B08	x^3	x			x					
B09	x^2									
B10	x^2				x		x	x		
B11	x^3	x			x		x		x	
B12	x^2	x			x			x		
B13	(x)	x		x	x		x	x		
B14	x^2		x	x	x		x			
B15	x^2		x		x					
B16	x				x	x		x		
B17	x	x			x			x		
B18	x^2		x		x		x	x		
B19	x^2		x		x	x		x		
B20	x^3	x		x	x		x	x		
B21	x^3				x		x	x		
B22	x^2				x			x		

Tabela 24 Realizações do movimento 3 (IB)

7.4 Microanálise I: Apresentando o trabalho

Nesta parte do trabalho, as estratégias utilizadas para a realização do M3 “apresentando o trabalho” serão examinadas separadamente e suas especificidades linguístico-estruturais no alemão e no português serão destacadas.

7.4.1 Dando os objetivos: Distribuição e sinalização léxico-gramatical

Segundo KRUSE (1994, p. 135 apud POHL 2006, p. 228) “o estabelecimento de metas de um trabalho [refere-se a] que ganhos de conhecimentos o trabalho deverá trazer para a ciência, o que será alcançado por seu intermédio”. A esse respeito escreve GNUTZMANN (1991, p. 10): quem lê artigos e assiste a palestras de especialistas, percebe que, muitas vezes, não é possível captar o objetivo ou a finalidade à qual se destina a pesquisa. GUPTA (1995, p. 59) afirma que

Student writers who are often able to formulate the body of their term paper fairly successfully find that the introduction remains a stumbling block; they are either unable to see the purpose of the introduction or unable to realize it in their own introductions. (GUPTA, 1995, P. 59)

Como os mestrados – sob essa luz – realizam ou não realizam essas partes importantes da introdução? Como o estabelecimento de metas é realizado em introduções de dissertações de mestrado brasileiras e alemãs e se, nesses casos, a crítica de Gnutzmann é pertinente, será examinado neste capítulo. Primeiramente, apresenta-se, na visão geral seguinte, se os estabelecimentos de metas são feitos e onde podem ser localizados na introdução.

Introdução	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Parágrafo								1														
	2		2	2	2				2	2	2	2				2	2	2				2
		3																				
															4						4	
													5	5								
						6	6													6		
																			7			
total	06	09	04	08	08	13	10	06	08	06	06	05	08	08	10	12	14	04	09	09	07	05
Páginas	1,25	1,5	1,5	1,5	2	2,5	3	1	1,5	2	3	2,15	3,75	2,5	2	2,75	2,1	2,5	2,5	2,5	1,5	2
Páginas Ø	2,09																					
Parágrafos Ø	7,95																					

Tabela 25 Localização do M3¹ (IA)

Introdução	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Parágrafos	1	1	1	1		1				1			1*			1						
			2	2					2													
					3		3			3										3*		
	4	4	4		4						4	4										
				5															5	5*		
				6								6					6					
												7						7	7		7	
		8						8			8			8								
								9														9
															10							
											11										11	
total	16	16	7	09	08	17	10	10	14	06	17	08	05	09	11	07	11	11	10	09	12	14
Páginas	3	3,5	3,25	02	2,15	04	2,25	2,25	04	01	3,5	02	2,25	04	2,25	1,5	04	3,5	3,5	2,5	6,5	3,15
Páginas Ø	3,00																					
Parágrafos Ø	10,54																					

Tabela 26 Localização do M3¹ (IB)

Na comparação das introduções, é possível concluir que, na introdução brasileira, o objetivo do trabalho tem uma importância maior e se encontra muitas vezes no começo do texto, o que permite um acesso mais direto. Enquanto nas introduções alemãs o acesso começa com o movimento introdutório (M1) que termina na realização do objetivo do trabalho, a introdução brasileira começa com um objetivo “independente”¹¹⁵, aparentemente livre, sem inserção num contexto de atividade. Assim, o leitor é informado imediatamente sobre os objetivos e os temas da pesquisa, sem passar por “uma leitura introdutória”. Deixaremos em aberto se, assim, estamos diante de uma introdução mais agradável ao leitor, mas, sem dúvida, ele é informado mais rapidamente sobre o conteúdo do texto.

No que diz respeito à distribuição do objetivo de trabalho, há duas maneiras diferentes a observar: por um lado, a verbalização dos objetivos nas introduções brasileiras aparece, frequentemente, no início; por outro lado, esse estabelecimento de metas muitas vezes se encontra distribuído na introdução. Constata-se aí uma grande preocupação com isso. Nesse contexto, é possível distinguir dois tipos de estabelecimento de metas: a primeira, um estabelecimento geral, define de forma abrangente a meta a ser pesquisada, sendo possível se falar de um objetivo primário. Os objetivos específicos, ou objetivos secundários, estão ligados ao estabelecimento geral de metas e contribuem para a sua realização. Nas introduções alemãs, nota-se que a verbalização dos objetivos acontece frequentemente uma vez, e tendencialmente no segundo parágrafo (vide tabela 22/23¹¹⁶).

Exemplos para os objetivos “secundários” ou parciais nas introduções brasileiras (B08), (B09), (B10), (B12), (B15), (B17), (B22).

---

¹¹⁵ GNUTZMANN (1991) constata isso de forma semelhante nas introduções científicas anglo-americanas.

¹¹⁶ A marcação com asterisco (*) na tabela significa que o estabelecimento de metas não foi formulado de maneira clara.

Neste trabalho, apresento uma comparação entre os padrões entoacionais de sentenças interrogativas do alemão e do português do Brasil, oriunda de análises baseadas em dados empíricos.

...

(...) o presente trabalho tem os seguintes objetivos:

- classificar as sentenças de acordo com o tipo de interrogativa (p.ex.: global, parcial, etc.);
- com base nessa classificação, identificar os padrões entoacionais dos diversos tipos de interrogativas em ambas as línguas;
- analisar comparativamente os padrões de ambas as línguas quanto aos diversos tipos de interrogativas.

O tema deste estudo é a utilização das histórias em quadrinhos na aula de língua estrangeira, mais especificamente na aula de alemão como língua estrangeira.

...

(...) os objetivos deste trabalho são:

1. apresentar um procedimento para a seleção das histórias (...)
2. sugerir um elenco (...)
3. apresentar exemplos de aplicação (...)

A presente dissertação de mestrado consiste em um estudo do emprego da conjunção coordenativa *beziehungsweise* (...) na língua alemã e de suas possíveis correspondências em português (...).

....

Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivos:

- identificar os contextos de uso da conjunção *beziehungsweise* em textos escritos da língua alemã
- a partir de tais contextos, estabelecer possíveis correspondências para *beziehungsweise* em português

O presente estudo pretende analisar as funções (...).

...Com isto em vista, os objetivos da presente pesquisa são:

- 1) realizar um levantamento (...)
- 2) descrever as partículas (...)
- 3) verificar as funções

(...) realizamos um estudo contrastivo das preposições e locuções prepositivas dos dois idiomas que estabelecem relações de tempo no SP (sintagma preposicionado) como função adjunto adverbial de tempo.

...

(...) o presente trabalho objetiva: a) descrever as possíveis combinações sintáticas que podem (...) b) descrever tipos de relações semânticas temporais (...) b) contrastar as preposições (...) d) como objetivo último, elaborar uma tabela contrastiva para sistematizar nosso estudo, mostrando as semelhanças e diferenças sintático-semânticas entre as preposições e locuções prepositivas do português e do alemão.

Disposta a dar um passo nesse sentido, propus-me a realizar a presente pesquisa, baseada na tradução comentada e anotada de *Eine Woche voller Samstage*, de *Paul Maar*.

...

(...) esta pesquisa tem por objetivos:

- (1) revelar os bastidores do processo de tradução de uma obra de LIJ a partir da experiência concreta;
- (2) contribuir para a sistematização de alguns problemas recorrentes na tradução de LIJ e, como consequência;
- (3) contribuir para preencher em parte a lacuna detectada pela revisão da bibliografia.

Embora tenha adotado o trabalho de Helbig, não pretendo analisar todas as partículas elencadas por ele, mas destacar a partícula nur deste grupo.

...

Tenho por objetivo abordar a partícula nur do ponto de vista sintático, semântico e pragmático, visando preparar um material (...).

...

Este trabalho tem por objetivo

- a) definir e classificar (...)
- b) verificar (...)
- c) servir de subsídio (...)

Figura 12 Objetivos parciais

Porém, é raro que o estabelecimento de objetivos seja ignorado ou esteja totalmente ausente. Aliás, é possível notar em duas introduções brasileiras (marcadas com * na tabela) que o estabelecimento de metas não é explícito, mas de natureza indireta.

Pesquisas na área da aquisição de segunda língua (*Second Language Acquisition* - SLA)¹ são feitas há muitos anos sobre diversos aspectos (propriedades linguísticas, aspectos pragmáticos). Nas últimas décadas, principalmente na América do Norte, uma área vem ganhando bastante espaço nesses trabalhos, o estudo das estratégias de aprendizagem. Vários autores em diferentes partes do mundo têm discutido e analisado as estratégias de aprendizagem, tentando compreender o processo de aquisição/aprendizagem de língua estrangeira e, assim, auxiliar os alunos na preparação de uma competência de aprendizado autônoma que facilitaria e melhoraria seus processos de aprendizagem individuais. Os alunos não devem apenas aprender uma outra língua, devem, acima de tudo, aprender também como podem conseguir o aprendizado e o uso mais efetivo e bem sucedido dessa língua. **Os resultados dessas investigações indicam fortemente a contribuição do uso das estratégias de aprendizagem** para aprendizado da língua e para a autonomia dos alunos, que passam a ter o controle e a responsabilidade sobre a própria aprendizagem, escolhendo atitudes ou planos específicos que o farão melhorar sua competência na língua estrangeira.

Neste trabalho, usamos o termo língua estrangeira tanto como referência à segunda língua (L2) quanto à língua estrangeira (LE), em oposição à língua materna (L 1).[...] [B13]

Devido à expressão “indicar uma contribuição” pode-se deduzir um estabelecimento de metas. Somente é possível determinar as metas que o autor deseja atingir a partir das informações contidas na organização textual. O mesmo tipo de estabelecimento de metas “oculto” também se encontra em (B21), quando se deduz do relatório que um método de pesquisa se mostrou apropriado, podendo surgir “contribuições” possíveis para a solução do problema de um objeto de estudo.

Embora as diferenças e a problemática dela resultante sejam conhecidas, a escassez de trabalhos científicos neste sentido relega à sensibilidade do tradutor a superação dessas distinções, e consequentemente, o resultado e a qualidade de seus trabalhos também podem estar sujeitos a critérios subjetivos. **Neste sentido, os estudos da Linguística Aplicada à Tradução podem contribuir substancialmente para uma sistematização das variáveis envolvidas no ato tradutório.** [...] [B21]

Nota-se também que uma verbalização mais explícita dos objetivos está inserida depois do passo “indicando a organização textual” e aparece aí pela primeira vez.

Como ocorrências pouco recorrentes de exemplos de estabelecimento de metas, podemos citar, por exemplo (A10) “*einen Beitrag leisten zur Erhellung dieses Mysteriums*”, que tem um efeito de suspense, dramatizador exagerado. Essa escolha

lexical pertence mais ao discurso jornalístico. Além desse exemplo o estabelecimento de metas em (A15) e (A16) parece não ter sido satisfatório, quando a expressão de linguagem informal “*um die es sich drehen wird*” é empregada e em (A16) *einen Blick werfen a/* “lançar um olhar”:

Die Wegbeschreibungen, um die es sich in dieser Magisterarbeit drehen wird [...]. [A15]

Es soll jedoch nicht nur der einseitige Blick auf das Deutsche und die damit verbundenen Sprachimporte geworfen werden, sondern auch ein Blick auf das “Ursprungsland” des heutigen Einflusses auf die deutsche Sprache – die USA – geworfen werden. Interessant hierbei scheint es, wie dieses Land mit den Sprachimporten allein durch die Migranten und einem eventuellen Purifizierungsversuch umgeht. [A16]

Seria possível se questionar, no exemplo (B04), se o objetivo “conhecer melhor” é cientificamente adequado. No meu entender, trata-se de um estabelecimento errôneo de objetivos, que não corresponde a um objetivo científico.

Meu objetivo principal é conhecer melhor o desenvolvimento do inventário lingüístico das [...]. [B04]

A meu ver, no exemplo (B18) são utilizadas expressões menos típicas da linguagem científica como “ter isso em mente” e “passar a analisar”.

Tendo isso em mente, passei a analisar a importância de se considerar a fraseologia nas traduções técnicas [...]. [B18]

É de se observar criticamente em (B03) a denominação de gênero. No lugar de dissertação de mestrado emprega-se a denominação “projeto”, como também no exemplo (B07). Naquele caso, é interessante a menção ao orientador. Por meio do emprego do pronome possessivo “nosso”, tem-se a impressão de que se trata de um projeto conjunto e, assim, toma-se uma posição diametralmente oposta da condição de que uma dissertação de mestrado deve ser produzida individualmente e de forma independente.

O nosso projeto trata de [...] [B03]

O projeto para tanto escolhido por mim com a ajuda de meu orientador trata de um segmento do léxico da língua alemã, a saber, dos verbos de ensino e aprendizagem. [B07]

Excluídas essas poucas exceções, tanto nos textos alemães quanto nos brasileiros as metas são suficientemente assinaladas e adequadamente formuladas.

A realização concreta do objetivo do trabalho apresenta-se nas tabelas 26/27 abaixo:

N°	Introduções alemães
1	In dieser Arbeit wird versucht , ein...zu entwickeln und es wird untersucht , ob [...].
2	Die Frage nach sinnvollen Anwendungsfeldern soll den Kernpunkt der vorliegenden Arbeit darstellen .
3	In der hier vorliegenden Arbeit soll vor diesem Hintergrund die Kultur Puerto Ricos untersucht werden .
4	Ziel dieser Arbeit ist es, die Möglichkeiten und Grenzen der Neuen Medien in Spracherwerb und Sprachunterricht darzulegen. Im Zentrum der Untersuchung steht die Darstellung des aktuellen Forschungsstandes der Bereiche [...]. In einer [...] Evaluation soll die Umsetzung bestimmter Kriterien, die aus dem Forschungsstand entwickelt werden, in die Praxis anhand einer Analyse von fünf Selbstlernprogrammen für Deutsch als Fremdsprache überprüft werden .
5	Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Grammatikerwerb finnischer Deutschlerner. Ziel dieser Arbeit ist es zu untersuchen, für welche Phänomene sich bei finnischen Deutschlernern solche Erwerbssequenzen zeigen und wie die Entwicklungen der Lerner in diesen Bereichen verläuft. Des Weiteren muss gefragt werden, welche Konsequenzen sich daraus für den DaF-Unterricht in Finnland ergeben, denn die Annahme von inneren, ...stellt den Nutzen und die Einflussmöglichkeiten des Unterrichts in Frage.
6	In dieser Arbeit wird untersucht , welche Strategien von russischen, ukrainischen, irakischen [...] Deutschlernern einer fünften Schulklasse angewendet werden. Grundlegend wird davon ausgegangen, dass Lernen kulturell bedingt ist. Dies nachzuweisen, soll im Folgenden anhand einer empirischen Untersuchung nachgewiesen werden.
7	In der vorliegenden Arbeit wird die Methode der digitalen Ethnographie aus der Kulturforschung auf den Fremdsprachenunterricht übertragen , um die Möglichkeiten zu erfahren, die sie für eine Sprach- und Kulturvermittlung bietet, die sich an einem modernen Kulturverständnis orientiert.
8	Ziel der vorliegenden Arbeit ist es , zu untersuchen, auf welche Weise die Intonation ausländischer Deutschlerner am effektivsten trainiert werden kann.
9	In der vorliegenden Arbeit werden deswegen die sprachlichen Voraussetzungen der Migranten [...] vergleichend untersucht .
10	Mit der vorliegenden Abhandlung möchte ich einen Beitrag leisten zur Erhellung dieses "Mysteriums". Im Mittelpunkt meiner Betrachtungen stehen nicht die Diskussion über Sinn oder Unsinn einzelner alter und neuer Regelungen. Vielmehr möchte ich auf einer globaleren Ebene die Zusammenhaenge aufzeigen, durch die die Reform zu dem werden konnte, was sie heute ist: eine einschneidende Erfahrung für die deutsche Sprachgemeinschaft. Besonderes Augenmerk wird dabei gelegt werden auf die sehr aufschlussreiche Entstehungsgeschichte der heutigen Reform und die politischen und juristischen Vorgänge, die sie prägten, nicht zuletzt um das kulturelle Verständnis von Sprache und Orthographie zu beleuchten, das dem Pro und Kontra dieser Reform zugrundeliegt.
11	Mit dieser Arbeit soll ein Beitrag zur weiteren Erforschung einer Gruppe sprachlicher Ausdrücke geleistet werden , die erst seit Anfang der Siebziger Jahre im Zuge der „pragmatischen Wende“ erhöhte Aufmerksamkeit bei den Sprachwissenschaftlern und -didaktikern ob ihrer bedeutenden Funktion in der sprachlichen Interaktion genießt. Es handelt sich hierbei um die Gruppe der sogenannten „Partikeln“, die [...]. Diese Arbeit widmet sich der Erforschung der sogenannten "Diskurspartikeln".
12	Daher soll die inhaltliche und visuelle Darstellung von Grammatikregeln in Lehrwerken Gegenstand der vorliegenden Arbeit sein . Im Konkreten soll die Präsentation der Einheit "Vermittlung der Nominalplurale" untersucht werden .
13	Die vorliegende Arbeit will untersuchen , wie Fremdsprachen mit Hilfe von (...) vermittelt

	werden.
14	Die vorliegende Arbeit widmet sich diesem sprachpolitischen Dokument.
15	Die Wegbeschreibungen, um die es sich in dieser Magisterarbeit drehen wird, [...]. Aufgabe dieser Magisterarbeit soll sein, diese Wegbeschreibung in Hinblick auf das ihnen zugrundeliegende sprachliche Handlungsmuster und auf die sprachlichen Mittel hin zu analysieren und die Ergebnisse miteinander vergleichen.[...] Ziel der Arbeit ist, die beiden Ebenen – Handlungsmuster und sprachliche Mittel von Wegbeschreibungen – kritische miteinander zu vergleichen.
16	Es soll jedoch nicht nur der einseitige Blick auf das Deutsche und die damit verbundenen Sprachimporte gelenkt werden, sondern auch ein Blick auf das "Ursprungsland" des heutigen Einflusses auf die deutsche Sprache - die USA - geworfen werden.
17	Die vorliegende Arbeit befasst sich mit regionalen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache mit dem Schwerpunkt der Untersuchung von Lehrwerken, die in Ungarn für ungarische DaF-Lerner erstellt wurden. Es sollen die besonderen Charakteristika regionaler Lehrwerke anhand des ungarischen Beispiels gezeigt werden.
18	Von diesen Gründen ausgehend möchte ich in der vorliegenden Arbeit der Frage nachgehen, in welchem Verhältnis Lehrbuchtext und zugrunde liegender, originaler Forschungstext zueinander stehen, und spezifische Unterschiede herausarbeiten. So hoffe ich, das spezifische Verhältnis von Forschungstext und Lehrbuchtext herauszuarbeiten und die spezifische Leistungsfähigkeit von Lehrbuchtexten aufzeigen zu können.
19	Ziel der vorliegenden Arbeit ist es zu ermitteln, ob dieser Elternfragebogen, der nur 58 items umfasst, geeignet ist, Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen zu erkennen.
20	Im Rahmen dieser Arbeit führe ich eine korpusbezogene Fehleranalyse durch und untersuche exemplarisch den Anteil der muttersprachlichen Interferenzen bei morphosyntaktischen Fehlern im gesprochenen Deutsch italienischer DaF-Lerner (...).
21	Somit ergibt sich die zentrale Fragestellung dieser Arbeit, ob es überhaupt ein optimales Konzept geben kann, das als relevant für die Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht gelten kann? Ziel der vorliegenden Arbeit ist es zu veranschaulichen, welche Fortschritte in der Grammatikarbeit in Bezug auf die Grammatikübungen in den DaF-Lehrwerken gemacht wurden sowie weitere Anregungen für die Konzeption der Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht zu geben.
22	Diese Magisterarbeit verfolgt nun folgende Ziele: Zum einen soll anhand der einschlägigen Literatur ein [...] Standpunkt gewonnen werden. Zum anderen soll anhand aktueller Lehrwerke untersucht werden, ob [...].

Tabela 27 Realização do estabelecimento de metas (IA)

N°	Introduções brasileiras
1	No presente trabalho tratarei do [...]. Neste trabalho tenho como objetivo a descrição [...].
2	[...] esta dissertação tem por objetivo primeiramente avaliar criticamente um modelo consensual de tradução [...]. Num segundo momento, ela visa a levantar e apresentar outros aspectos [...].
3	O nosso projeto trata do ensino de língua estrangeira [...]. [...] A nossa pesquisa possui um caráter pedagógico e procura encontrar, [...]. [...] procuramos analisar [...] e refletir sobre o ensino de alemão como língua estrangeira no Brasil . Tentaremos demonstrar,...
4	Esta pesquisa de mestrado ocupa-se da aprendizagem das preposições espaciais [...].

	[...] ela tem como objetivo observar a evolução da aprendizagem das preposições [...]. Com esta pesquisa pretendo, em primeiro lugar, contribuir para a fundamentação [...]. Meu objetivo principal é conhecer melhor o desenvolvimento do inventário lingüístico das [...].
5	Essa pesquisa possui objetivos lingüístico-teóricos [...] Minha tarefa consiste na análise de produções escritas de aluno da 8a a 1º à 3ª do 2º grau, de colégios teuto-brasileiros na cidade de São Paulo, a respeito do uso de advérbios dêiticos do alemão.
6	O projeto para tanto escolhido por mim com a ajuda de meu orientador trata de um segmento do léxico da língua alemã, a saber, dos verbos de ensino e aprendizagem. Os objetivos que norteiam minha dissertação podem ser divididos em três questões principais. Em primeiro lugar verificarei quais são os verbos modais utilizados [...]. Em segundo lugar, com este mesmo objetivo, examinarei os tipos de modalidade que podem ser codificados pelos verbos modais e suas ocorrências no corpus. Finalmente, observarei a relação entre os verbos modais [...], buscando ilustrar como o aprendiz utiliza o inventário desses verbos [...] e detectar possíveis diferenças entre os níveis de aprendizado pesquisados e entre as populações de informantes.
7	A presente dissertação trata do uso dos verbos modais do alemão na produção escrita de aprendizes brasileiros.
8	Neste trabalho apresento uma comparação entre os padrões [...]. [...] o presente trabalho tem os seguintes objetivos:
9	O tema deste estudo é a utilização das histórias em quadrinhos na aula de língua estrangeira, mais especificamente na aula de alemão como língua estrangeira. Os objetivos deste trabalho são [...] 1. apresentar [...] 2. sugerir [...] 3. apresentar [...]
10	A presente dissertação de mestrado consiste em um estudo do emprego [...]. A problemática levantada na dissertação enfoca a diferença de recorte que a língua alemã e [...] apresentam [...]. Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivos: - identificar - [...] estabelecer [...]
11	[...] meu trabalho tem como objetivo: -difundir [...] -realizar [...] -analisar [...]
12	O presente estudo pretende analisar as funções [...]. ... Com isto em vista, os objetivos da presente pesquisa são: -realizar um levantamento [...] -descrever as partículas [...] -verificar as funções
13	Os resultados dessas investigações indicam fortemente a contribuição do uso das estratégias de aprendizagem para [...].
14	Propomos aqui algumas dessas concepções [...] tentamos elaborar um guia [...]. Além disso, buscaremos exemplificar a parte teórica com exemplos [...].
15	[...] o presente trabalho objetiva: a) descrever [...] b) descrever [...] c) contrastar [...] como objetivo último, elaborar uma tabela [...]
16	O presente trabalho visa estudar a forma contrastiva em português [...].
17	Propus-me a realizar a presente pesquisa [...]

	Essa pesquisa tem por objetivos: Revelar [...] Contribuir [...] Contribuir [...]
18	Tendo isso em mente, passei a analisar a importância de se considerar a fraseologia nas traduções técnicas [...]. O presente trabalho se propõe a contribuir com uma pequena parcela para se responder a estas questões. Esse estudo de caso tem por objetivo abordar a importância da fraseologia [...]. Adicionalmente, [...] ela visa a mostrar [...].
19	[...] esta dissertação tem por objetivo primeiramente avaliar [...].
20	Esse trabalho tem por objetivo: a) definir [...] b) verificar [...] c) servir de subsídio [...]
21	Partindo deste princípio, este estudo visa: contrastar os sistemas verbais do português e do alemão para verificar como se dá a tradução de suas formas verbais em textos narrativos; descrever os sistemas verbais do português do alemão; identificar os potenciais problemas de tradução das formas verbais no par de línguas português e alemão; analisar a distribuição das formas verbais de ambas as línguas em textos narrativos; contrastar texto de partida e de chegada para identificar equivalências na distribuição das formas verbais e, por fim analisar ocorrências do corpus da pesquisa e as estratégias de tradução adotadas.
22	[...] realizou-se na presente pesquisa um levantamento bibliográfico, seguido da resenha e síntese das obras consultadas. Sendo assim, o presente estudo aborda em primeiro momento o levantamento bibliográfico sobre o uso da canção no ensino-aprendizagem da LE, e em um segundo momento, tem como objetivo aplicar a canção em sala de aula, de acordo com o procedimento descrito acima, para medir o seu grau de influência na aprendizagem do aluno no contexto de LE, particularmente da língua alemã.

Tabela 28 Realização do estabelecimento de metas (IB)

Identificaram-se, de forma resumida, os seguintes padrões para a verbalização do “objetivo do trabalho”:

a)					
	Substantivo	+	Sujeito inanimado	+	Verbo sein/ser
	Ziel/Gegenstand		dieser Arbeit		ist
	O objetivo		da nossa pesquisa		é
	A proposta		desse trabalho		é
	O tema		deste estudo		é

aa)					
	Sujeito inanimado	+	Verbo haben/ter	+	Frase preposicional
	Diese Analyse		hat		zum Ziel
	Essa dissertação		tem		por objetivo
	Meu trabalho		tem		como objetivo

b)				
	Sujeito inanimado	+		verbo que expressa objetivos
	Die Arbeit			will
	Este trabalho			visa
	O trabalho			objetiva

bb)				
	Sujeito inanimado	+		Verbo de atividade científica
	O presente estudo			aborda
	Esta pesquisa			mostrará

bbb)					
	Sujeito inanimado	+		+	verbo (reflexivo) da tematização
	Die Arbeit				beschäftigt sich
	Die Arbeit				befasst sich
	Esta pesquisa				ocupa-se/ dedica-se
	A presente pesquisa				trata
	A pesquisa				consiste em
	Este trabalho				possui

c)					
	Frase preposicional¹¹⁷	+		+	Verbo¹¹⁸Sujeito
	In der vorliegenden Arbeit				möchte ich
	Mit dieser Arbeit				möchte ich
	Im Rahmen dieser Arbeit				führe ich
	Im Folgenden ¹¹⁹				werde ich
	No presente trabalho				tratarei
	Neste trabalho				apresento

d)					
	Frase preposicional	+		+	construção passiva
	In dieser Arbeit				wird untersucht
	In dieser Arbeit				soll untersucht werden

Tabela 29 Padrões estruturais do objetivo do trabalho

Ao se fazer a comparação, constata-se que o estabelecimento de metas nas duas línguas acontece de forma semelhante. As expressões substantivas típicas que impregnam o estabelecimento de metas são, em alemão, *Ziel*, *Gegenstand*, *Frage* e *Aufgabe*¹²⁰, em português, *objetivo*, *proposta*, *tema*, *(foco)*, *tarefa*, na forma de um

¹¹⁷ Com locativo, instrumentativo e dêiticos temporais.

¹¹⁸ Verbo do campo de gerenciamento lógico e prático de pesquisa ou verbo que expressa “objetivo”.

¹¹⁹ A expressão dêitica pode estar também na posição 3 (GNUTZMANN 1991).

¹²⁰ A palavra *Aufgabe/tarefa* nesse contexto parece inadequada. Vide os trabalhos B05 e A15.

sujeito inanimado como: *esta/essa dissertação, esta/a pesquisa, este/o trabalho, o projeto, essa pesquisa de mestrado, o estudo; diese/die Arbeit und diese Analyse* (ver a-b). Não foi possível localizar a expressão alternativa alemã *Untersuchung* (*pesquisa*). Com essa expressão, a meu ver, deseja-se denominar uma análise mais profunda e abrangente, como encontramos, por exemplo, em teses de doutorado. Em português, é apresentada uma maior variedade na denominação (de gêneros textuais), ao contrário do alemão, em que a palavra *Arbeit* é, de longe, a mais utilizada.

No caso do *sujeito inanimado* ou *alçamento a sujeito* (em alemão chamado de *metonymisches Subjekt, sekundäre Subjektivierung* ou *Subjektschub*), trata-se de um, por assim dizer, “sujeito falso”. O sujeito profundo não combina com o sujeito superficial (GNUTZMANN 1991) e sugere-se que assuntos, ideias ou conceitos atuam por si só. POLENZ (1981, p. 100) apresenta a seguinte definição:

No caso do alçamento a sujeito, um papel temático que não estava previsto para este lugar, é introduzido com um verbo de ação, por exemplo, um objeto, um instrumento etc. Contudo, ao contrário do caso da sentença passiva, não está mais prevista uma posição sintática para o agente da ação, de modo que se pode falar com ainda mais propriedade do que no caso das sentenças passivas sem agente, de um desaparecimento do agente.¹²¹

Nesse caso, o sujeito inanimado aparece como o modelo básico estrutural central na verbalização do estabelecimento de metas tanto nos trabalhos brasileiros quanto nos alemães¹²². A avaliação do emprego do sujeito inanimado no discurso científico alemão é controvertida (vide STEINHOFF, 2007). Enquanto POLENZ (1981, p. 100, apud STEINHOFF 2007, p. 269) o classifica como modismo e o denomina de sensacionalismo, WEINGARTEN (1994) explica que sujeitos inanimados encontram sua

---

¹²¹ „Beim Subjektschub wird in die Stelle eines Handlungs-Verbs die Bezeichnung einer dafür eigentlich nicht vorgesehenen Bezugsstelle ‚geschoben‘, z.B. eines Objekts, eines Instruments usw. Im Unterschied zum Passivsatz ist dabei aber für den eigentlichen Agens der Handlung keine syntaktische Position mehr vorgesehen, sodaß man hier in noch stärkerem Maße als bei agenslosen Passivsätzen von Deagentivierung/Agens-Schwund sprechen kann”.

¹²² Sujeitos inanimados são encontrados, sobretudo, na linguagem científica de língua inglesa, ao passo que nas línguas asiáticas esse recurso não existe, fazendo com que os estudantes de inglês desse ambiente cultural tenham muitos problemas com o uso do sujeito inanimado (KOJIMA/KOJIMA 1978).

legitimação na necessidade de objetivação da ciência e que esse recurso é utilizado há muito tempo do ponto de vista da história da ciência.

No presente *corpus*, o sujeito inanimado aparece em combinação com um verbo de definição de objetivos (ou com uma expressão composta, como *tem por objetivo*) e de um verbo, segundo FANDRYCH (2002, p. 20), pertencente ao ramo do “gerenciamento lógico e da prática da pesquisa” (são verbos típicos da atividade científica: *verificar, analisar, contrastar, examinar* etc.) como, por exemplo, em “*Este trabalho objetiva analisar [...]*”. A versão direta “*Este trabalho analisa*” não foi localizada nos textos alemães e raramente nos brasileiros (ver bb). O sujeito inanimado, contudo, pode aparecer de forma “direta” com verbos reflexivos ou temáticos (vide bbb).

Numa comparação do emprego de marcadores linguísticos para a verbalização do estabelecimento de metas, não se encontram no português equivalentes para as formulações correntes em alemão na forma passiva, como *wird untersucht* (“será investigado”) e do verbo modal *sollen* na sua forma passiva, como *soll untersucht werden*.

Quando não são empregadas essas formas passivas, é escolhido o tempo presente. No *corpus* brasileiro predomina o presente, seguido do futuro do presente (*examinarei, observarei*). De um modo geral, o português, do ponto de vista das possibilidades de expressão que indicam o estabelecimento de metas, é mais diferenciado (*visar, procurar, buscar, objetivar, pretender, propor*). Nos trabalhos também podem ser encontrados os verbos *tentar/versuchen* (A01, B14, B12) e *esperar-se/hoffen* (A18), característicos da escrita de textos universitários. Desse modo, o trabalho é classificado como uma tentativa, ficando implícito, com essa “esperança”, que o autor parte do pressuposto de que o seu trabalho (eventualmente) apresenta déficits, mas que ele poderá contribuir de alguma forma para o desenvolvimento de sua área de pesquisa. Para não se expor a críticas, emprega-se esse tipo de “verbos de humildade”.

Figura 13 Verbos que expressam o “objetivo de trabalho” (IA)

Figura 14 Verbos que expressam o “objetivo do trabalho” (IB)

7.4.1.1 Declaração da limitação do escopo do trabalho

Para os estudantes, parece que é de grande importância salientar o que o trabalho “não objetiva” ou não pode alcançar. Veja os exemplos seguintes:

Estou ciente de que, a princípio, a observação das ocorrências de determinados elementos na produção dos **alunos não pode levar a conclusões** imediatas em relação aos processos de aprendizagem. De fato, **poderei apenas demonstrar** quais elementos os alunos realmente utilizam ou não. No entanto, aquilo que os alunos produzem deve, de alguma forma, estar ligado àquilo que aprenderam. Dessa forma, **procurarei estabelecer ao menos** conclusões indiretas (hipóteses) sobre a aprendizagem. [B04]

Cabe advertir que meu trabalho, apesar de apresentar um capítulo com fundamentação teórica sobre as preposições espaciais, **não dará ao leitor** subsídios suficientes para um estudo contrastivo das duas línguas. Também **não trará indicações** de métodos a serem aplicados em sala de aula ou qualquer outro tipo de indicação didática. A produção dos estudantes servirá de fundamento para investigar indiretamente o processo de aprendizagem. [B04]

É importante ressaltar, porém, que **não se visa** uma aplicação imediata dos seus resultados em sala de aula, e sim, uma reflexão linguística, cuja contribuição maior consiste no desenvolvimento de uma atitude crítica do professor em reação às possibilidades e aos limites do ensino de uma língua estrangeira. [B05]

A princípio, tinha como objetivo analisar e comparar os padrões entoacionais em todos os tipos de frases, o que **não seria possível num trabalho no nível de mestrado**, tanto pela complexidade de tais fenômenos linguísticos, quanto pela delimitação temporal para a elaboração de tal pesquisa. Fez-se necessária, portanto, a realização de um recorte no objeto de pesquisa a fim de torná-la viável e correspondente às expectativas acerca de um trabalho desse porte. A opção pela frase interrogativa justifica-se [...]. [B08]

É portanto objetivo deste trabalho dar um primeiro passo neste campo, **sem a pretensão de esgotá-lo**. [B11]

Não é objetivo da pesquisa aprofundar-se no tipo textual “fórum da internet”. Esta constelação textual foi selecionada para fornecer o corpus da pesquisa devido às características apresentadas, que se apresentam propícias para uma grande frequência de uso de partículas modais, mas ela **não será objeto** de análise do presente trabalho. [B12]

Este estudo **surgere apenas possibilidades** nessa área, **ênfatizando três aspectos** que consideramos relacionados à compreensão auditiva: o próprio ensino/aprendizagem de língua, o aluno e o professor. [B13]

Ressalvado o limitado alcance deste trabalho – o par de línguas alemão-português, o fato de se tratar de um estudo de caso e o fato de a tradução ainda não ter sido publicada-, esta pesquisa tem por objetivos [...]. [B17].

Embora tenha adotado o trabalho de HEBLIG, **não pretendo analisar** todas as partículas elencadas por ele, mas destaca que a partícula nur deste grupo. [...] O fato de trabalhar com texto escrito, **não permitiu verificar** a ocorrência de partículas do ponto de vista regional, [...] [B20]

O fato de trabalhar com o texto escrito, **não permitiu verificar** a ocorrência de partículas do ponto de vista regional, como característica da comunicação de determinado grupo de pessoas, uma vez que a revista da qual o corpus foi formado privilegia o Alemão padrão, o mesmo ensinado como LE.

Exemplos das IA:

Es ist darauf hinzuweisen, daß dieser Überblick nur **einen kleinen Ausschnitt** aus der geradezu **unüberschaubaren Menge** theoretischer Ansätze der Zweitsprachen-Erwerbsforschung zeigen kann.[...] Diese Arbeit kann **es jedoch nicht leisten**, alle Faktoren, die tatsächlich bei der Entwicklung einer Lehrwerkprogression bedacht werden müssen, zu berücksichtigen. Es **handelt sich** hier also **nur um den ersten Versuch** einer den natürlichen Lernprozeß unterstützenden Progression. [A06]

Im Mittelpunkt meiner Betrachtung **steht nicht** die Diskussion über Sinn und Unsinn einzelner alter und neuer Regelungen. [A10]

Dabei wird in dieser Arbeit **nicht oder nur ganz am Rande auf** die Merkmale der gesprochenen Sprache **eingegangen**, vor allem, weil in Analysen zur Authentizität der Lehrwerksdialoge diese Thematik bereits erarbeitet wurde. [A15]

Auf tiefergehende Details kann **wahrscheinlich nicht eingegangen werden**, jedoch gehört auch diese voraussichtlich ab August 2005 in Kraft tretende Reform zu der Sprachpurifizierung. [A16]

Dass ich in dieser Arbeit **nicht den Versuch unternehme**, Lehrbücher in ihrem Gesamtaufbau und ihrer Vielfältigkeit bzgl. der Darstellungsmöglichkeiten zu untersuchen, sondern nur eine – in meinen Augen allerdings entscheidende – Teilmenge der Lehrbuchtexte [...]. [A18]

Apesar do fato de as dissertações de mestrado serem mais abrangentes que um artigo acadêmico, essa estratégia de Swales não é constatada nos artigos acadêmicos. Tem-se a impressão de que, ao restringir o estabelecimento de metas, os alunos desejam garantir o cumprimento da exigência de completude de um trabalho científico, antecipando-se a possíveis críticas ou questionamentos. Ao inventário linguístico pertencem as fórmulas: *não é objetivo.../não se visa, x não permitiu analisar/verificar; auf x kann nicht nicht eingangen werden, nur am Rande auf etw. eingehen können, x steht nicht im Mittelpunkt, es handelt sich nur um einen Versuch, diese Arbeit kann es jedoch nicht leisten [...]*, assim como os lexemas: *apenas, ao menos, sem, não, limitado, nur, nicht, Versuch*. Nesse contexto, também é típico o emprego de expressões estabelecidas, que antecipadamente anunciam a relativização do próprio desempenho: *es ist darauf hinzuweisen, é importante ressaltar e cabe advertir*. O verbo português “advertir” dá a impressão de que se deve ser “advertido”

no sentido lato do termo, enquanto o verbo alemão “hinweisen/apontar” tem uma conotação menos forte.

7.4.2 Apresentando questões ou hipóteses [3²]

A apresentação do próprio trabalho e da indicação de seu propósito de pesquisa também pode acontecer por meio do levantamento de hipóteses e de sua verificação. Esse passo é frequentemente introduzido por conectivos causais e consecutivos, como, por exemplo, *folglich*, *daher* ou *entsprechend*, *diesbezüglich* (*consequentemente*, *por isso*, *conforme*), que sinalizam a ligação de conteúdo com os segmentos antecedentes, pelo fato de a elaboração das hipóteses comumente ligar-se à discussão teórica anterior (vide também HUTZ 1997). Pode-se partir do princípio de que a ocorrência dessa estratégia em dissertações de mestrado não é frequente. A ação mental de “criar hipóteses” pressupõe conhecimentos amplos e profundos de um setor do conhecimento. Essas previsões têm que ir além do que já se observou e têm que ser feitas antes de a pesquisa começar. De acordo com a maioria das normas de pós-graduação, essa atividade intelectual ainda não se enquadra no perfil exigido de um mestrando. No desenvolvimento de uma dissertação de mestrado, trata-se mais da verificação de teorias existentes utilizando-se métodos científicos, assim como do exame e do resumo sistemático da literatura de pesquisa atual.

Pela melhor compreensão da questão, é necessário segundo ROSERT (2008), explicar a diferença entre uma tese e uma hipótese. Uma tese é uma simples asserção (alegação) e uma hipótese é uma asserção contínua, ou seja, um postulado de relação causa-resultado, cuja validade é presumida. Porém, a hipótese vai além de uma mera especulação, pois ela pode ser justificada conforme os conhecimentos gerais. Um exemplo para uma tese seria: “Os estudantes de hoje se alimentam melhor”. Uma hipótese nesse caso seria: “Se os estudantes se alimentassem melhor, eles demonstrariam um melhor desempenho na escola” ou “Quanto melhor for a alimentação dos estudantes, maior será o desempenho”. Para saber se foi formulada mesmo uma tese, aconselha-se fazer uma tese contrária. Se não for possível formular uma contra-tese plausível, certamente não foi apresentada uma tese, tendo

provavelmente sido pronunciada uma simples oração afirmativa (por exemplo “A copa de futebol terminou”) (ibid.). Os exemplos acima expostos mostram que nem sempre foi atingido esse complexo objetivo comunicativo. Os estudantes usam essa estratégia retórica de uma forma simplificada, até ingênua, sem reflexão. Em minha opinião, somente em (B04) existe uma hipótese “legítima”, que também pode ser reconhecida como tal por meio do indicador linguístico *à medida que*.

Minha hipótese inicial foi a de que a frequência de uso dos diferentes verbos modais deveria modificar-se à medida que os aprendizes passam de uma série escolar para a outra, sendo que alguns verbos, como *können* e *müssen*, já deveriam aparecer em séries mais baixas e outros como *sollen* e *dürfen* somente nas séries mais altas. Assim, p.ex, o uso dos verbos modais para expressar a modalidade epistêmica [...] deveria acontecer mais tarde no processo, de modo semelhante ao que ocorre na aquisição da língua materna [...]. [B04]

Com base na hipótese de que não há uma relação direta um para um entre as preposições e locuções prepositivas do português e do alemão que estabelecem uma relação de tempo, o presente trabalho objetiva [...] [B15]

Para esses verbos **é levantada a hipótese de** criação de mais um argumento espacial: o argumento preposicionado de referência. [B16]

Minha hipótese de trabalho, portanto, **deriva**, da observação prática do processo de tradução no meio empresarial e pode ser assim definida: contrariamente ao consenso de que o conhecimento da língua de partida, da língua de chegada e do assunto são garantia da eficácia de uma tradução no meio empresarial, essa tríade precisa ser consideravelmente ampliada pela inserção de outras variáveis, se quiser fazer jus à complexidade do processo. [B19]

In Kapitel 5 wird die Evaluation von Lernsoftware dargestellt. Die **Hypothese lautet**, dass die Erkenntnisse der Forschung bei der Gestaltung von Lernsoftware berücksichtigt werden. Die Untersuchung von fünf Sprachlernprogrammen soll diese Hypothese bestätigen oder widerlegen. [A04]

Swales não informa qual é a diferença entre *hipótese*, *tese* e *fazer perguntas de pesquisa*. Ao *fazer perguntas de pesquisa*, os objetivos da pesquisa são colocados em forma de pergunta, marcada pelos pronomes interrogativos (*que*, *o que*, *quem*, *wer*, *wie*, *wo*, *was etc.*) ou com *perguntas polares*, cujas respostas demandam “sim” ou “não”. Eis os exemplos:

- Wann wird die Einheit „Plural“ eingeführt? Wie wird sie erarbeitet: induktiv/deduktiv?
- In welchem inhaltlichen bzw. sprachlichen Handlungszusammenhang erfolgt die Pluraleinführung?
- Wie ausführlich wird die Einheit präsentiert?

- Wie erfolgt die Präsentation hinsichtlich des Einsatzes gestalterischer Mittel?
- Was lässt sich bezüglich Art und Umfang der Übungen sagen?
- Wird der Plural in kommunikativen Situationen geübt?
- Welche Hilfestellungen zur Vermittlung von Pluralregeln werden in den Lehrerhandbüchern angeboten? [A12]
- Erhält der Benutzer methodische Hinweise zum Umgang mit dem Sprachführer?
- Welche Funktion kommt [...] zu?
- Welche Stellung hat die Grammatik in der Sprachvermittlung durch „Sprachführer“?
- Wie sieht das im [...] Material aus, was findet der Leser dort ?
- Welcher Zusammenhang von Form und Funktion besteht bei den „Sprachführern“?[A13]

Dentre as **inúmeras indagações** feitas pelos professores que precisam preparar um curso para leitura temos: **como ensinar uma língua através de textos?** Qual é o papel da gramática? Como trabalhar o texto como texto? Como se dá a leitura? Que tipo de exercícios devem ser feitos? Qual é o papel do oral? [B14]

Essa observação **trouxe à tona duas questões** que carecem de elucidação: existe mesmo a necessidade de se empregarem, na tradução, os termos técnicos comuns ao público-alvo e uma linguagem própria para a área técnica? **Por que há que se respeitarem normas eventualmente aplicáveis para a elaboração do documento?** [B18]

Ao fazer este tipo de pergunta (vide B14) o texto científico perde, a meu ver, em cientificidade. Parece estar mais perto de um texto jornalístico, tentando criar um certo suspense. Tal impressão precisaria ser confirmada através de questionários de diversos especialistas, já que poderia se tratar de uma afirmação etnocêntrica, condicionada pela socialização acadêmica da autora.

7.4.3 Dando definições [3³]

A função “definir” pertence às atividades acadêmicas fundamentais. Numa definição são estabelecidos conceitos com o intuito de propiciar unidade quanto ao significado do conteúdo, evitando, assim, dificuldades de compreensão entre o autor e o leitor. Como uma grande parte dos conceitos empregados frequentemente numa especialidade são compostos de termos técnicos ou têm um caráter terminológico, é normalmente necessário definir os termos empregados no trabalho no próprio texto. Nas Ciências Sociais esse procedimento muitas vezes esbarra num problema: expressões que parecem ter um valor terminológico não são definidas da mesma maneira no âmbito de diferentes linhas teóricas e por diferentes autores. Portanto, se não houver uma definição geralmente aceita, o autor de uma dissertação ou tese não poderá agir como se tudo fosse claro e simples. Se alguns cientistas ou “escolas” têm uma relação própria com um conceito relevante para o trabalho, é necessário chamar atenção para o fato. Geralmente, devem constar definições científicas quando são apresentadas hipóteses, novos modelos e teorias. Deve ser possível aos outros cientistas (verbete: intersubjetividade) entendê-las para depois poder discutir essas (novas) contribuições científicas com base na citada definição. Mas também é possível que definições compreendam somente resumos que facilitem a formulação e a compreensão. Contudo, para cumprir essas prescrições, é necessário que se faça uma escolha, pois antes da aceitação de uma determinada expressão é necessário haver um confronto crítico das diversas conceituações, o que, naturalmente, exige uma boa visão geral.

Nesse caso, na maioria das vezes fica patente que, na verdade, não se trata somente da pergunta técnica (linguística): “Como se define X?”, mas, na forma da definição do conceito, geralmente, já vêm abordadas as diferenças relevantes de conteúdo entre escolas e autores. (GRAEFEN 2007, P.8SS)

Por esse motivo, ao dar definições trata-se de uma atividade de pesquisa original.

Enquanto existem definições abrangentes nas introduções (A13 e B15) com um alto índice de produção científica própria, no caso de (A02) trata-se de uma indicação

simples da forma de escrever e da maneira de lidar com as fontes. Em (B20) e (B15) são incorporadas definições de outros autores e incluídas no próprio trabalho e, como em (B15), ampliadas. Como nos trabalhos alemães somente aparecem dois passos de definição e nos brasileiros quatro, essa estratégia não se aplica forçosamente a uma introdução de dissertação de mestrado. No que concerne ao léxico da realização de [3³], do português fazem parte os verbos *entender (por)*, *usar (o termo)*, *chamar de*, *adotar e empregar*. No *corpus* alemão trata-se dos verbos *auffassen*, *hinweisen*, *sich beziehen auf* e *anmerken*, que não têm em si um significado definidor, mas que, entretanto, aproximam-se a uma definição.

Entendo por esses verbos, de maneira informal, aqueles que se ligam ao conceito de aquisição de conhecimentos, num sentido amplo. [B07]

Neste trabalho, **usamos o termo** língua estrangeira tanto como referencia à segunda língua (L2) quanto à língua estrangeira (LE), em oposição à língua materna. [B13]

Entendemos, segundo Leffa (1988), abordagem como base teórica, e método como abordagem aplicada. [...] [...] Para nós, o material didático **é chamado** de [...] e metodologia é, a nosso ver, a aplicação [...]. Aqui **adotaremos** o nome de curso para leitura por acreditarmos [...]. Esses cursos são muitas vezes conhecidos como “cursos instrumentais”, **terminologia** que **evitaremos** aqui [...]. [B15]

Nesta pesquisa **serão empregadas a definição**, a subclassificação, as características [...] segundo o autor em questão. [B20]

Es sei hier noch auf eine Problematik **hingewiesen**, die sich in Bezug auf Quellenangaben im Internet ergeben. Das Internet ist von einer hohen Schnelllebigkeit geprägt. Eine Seite, die man heute aufgerufen hat, ist möglicherweise morgen nicht mehr am angegebenen Ort. Auch ist nicht immer das Erstellungsdatum und der Name des Autors gegeben. Die aufgeführten Internetadressen sind also nur dort, wo es möglich war, mit diesen Angaben versehen. Des Weiteren sei noch **angemerkt**, daß bei Personengruppenbezeichnungen wie Lerner, Schüler, oder Lehrer der Einfachheit halber die männliche Form genannt wird. Die Ausführungen dazu **beziehen sich** natürlich auch **auf** die weibliche Form. [A02]

Fassen wir Sprachvermittlung von Fremdsprachen durch deutschsprachige „Sprachführer“ **so auf, daß** [...] [A013]

7.4.4 Resumindo a metodologia [3⁴]

Nesse passo são apresentadas as declarações do autor que se referem a) ao procedimento metodológico do trabalho, por exemplo a descrição da análise de dados, do *corpus* ou sujeitos da pesquisa, assim como c) aos materiais ou instrumentos usados e c) à fundamentação teórica.

Na execução de [3⁴] chama a atenção que em quase todo o trabalho são feitas menções mais ou menos abrangentes a [3⁴] e isso ocorre de fato, principalmente em relação ao *corpus*, aos dados e ao procedimento metódico, isto é, se um exame empírico, teórico, descritivo, etc., foi aplicado. Em seguida, aparecem indicações das bases e dos modelos teóricos. Mais adiante é possível constatar que a execução de [3⁴] está estreitamente relacionada a [3⁷], o que significa que as informações contidas em [3⁴], na maioria das vezes, são feitas dentro das indicações de organização de texto de [3⁷]. Essas duas estratégias estão intimamente ligadas e é frequentemente difícil separá-las. Além disso, nota-se que, na verbalização de [3⁴], é feito menos uso de expressões formais, como é o caso em [3¹]. Para se identificar [3⁴] diferentes lexemas de diversas classes de palavras foram úteis, dos quais os mais frequentes constam da tabela abaixo:

	Léxico português	Léxico alemão
Substantivos	alunos, análise de corpus, aplicação, aspectos, comentário crítico, como fio condutor, dados, descrição, exemplares de, exemplos, grupo de alunos, instituições educacionais, interpretação, levantamento bibliográfico, livros didáticos, material, o exame, observação, ocorrências, planos de aula dos professores, questionário, revistas, seleção, os anos, sites, sob o ponto de vista, trabalho, 5ª série do Ensino Fundamental.	Applikation, Befragten, Darstellung, Deskription, Deutschlerner, Evaluation, Gruppen, Herangehensweise, Interview, Kontrollgruppe, Korpora, Korpus, (einschlägigen, gängigen, ausgewählten) Lehrwerken, Makroebene, Methode, Modell, Muttersprachler, Niveau, Praxis, Selbstlernprogrammen, Sprachführer, Stichprobe, Teilnehmer, Theorie, Theorien, Tonaufzeichnungen, Umfrage, Untersuchung, Verdeutlichung, Vergleich, Zeitraum.
Verbos	analisar, aplicar, fazer, apoiar-se em, coletar, compor de, testar, constituir, elaborar, empregar, exemplificar, extrair, formar, levantar, optar por, propor, recorrer, retirar, selecionar, servir de base testar, utilizar.	analysieren, anführen, anwenden, ausgehen(d) von, auswählen, basieren auf, beschreiben, Bezug nehmen auf, eine Kategorisierung vornehmen, eingehen auf, entwickeln, erfolgen, erläutern, erproben, evaluieren, geben, miteinfließen, recherchieren, sich stützen auf, sich zusammensetzen aus, stammen aus, überprüfen, übertragen auf, untersuchen, vergleichen.
Adjetivos	crítica, empírico, morfossintático-semântica e lexicológica, prático, proveniente, sintático-semântico, teórico.	analytisch, eigen(en), empirisch, exemplarisch, korpusbezogen, kritisch, qualitativ, zweimal.
Preposições	através de, durante, pelo, por meio de, de acordo com, a partir de	anhand
Conjunções		indem, um...zu
Adverbios		dafür, dabei, hierfür, jeweils

Tabela 30 Léxico para realizar o passo [3⁴]

Os lexemas mais frequentes no *corpus* da língua alemã são: *analysieren/Analyse, anhand, Korpus, Lehrwerke, Theorie/theoretisch, untersuchen*. Nos textos brasileiros encontra-se: *análise, corpus/corpora, dados*. As páginas 187-192 mostram os trechos textuais concretos.

Para chegar aos resultados [...] foi necessária a **análise de um corpus** de língua escrita, para verificar o uso real do modo subjuntivo em ambos os idiomas. [...] Para realizar a pesquisa, foi feito um trabalho teórico de levantamento da bibliografia sobre o tema ora estudado, e um trabalho **prático**, de análise de **dados** lingüísticos autênticos do alemão e do português do Brasil, extraídos de **um corpus de língua escrita**. [B01]

Traçado esse panorama global da fraseologia, passaremos à **descrição do estabelecimento do corpus, composto** de textos de contratos sociais e estatutos, bem como à extração das ocorrências de colocações

verbais, norteados por critérios que discriminaremos mais adiante. [...] Esta análise, que será **uma análise morfossintático-semântica e lexicológica** das colocações [...]. [B02]

A nossa pesquisa [...] procura encontrar, **através da concepção de linguagem de Bakhtin** [...]. Para o desenvolvimento deste trabalho, **serão analisados os seguintes livros** didáticos: [...]. Inicialmente, **analisaremos o livro do professor** e a concepção de ensino proposta pelos autores; em seguida, trabalharemos **com a análise de planos de aula** dos professores [...]. [B03]

Estou ciente de que, a princípio, **a observação das ocorrências** de [...]. O **trabalho empírico** nos dá a oportunidade de mudar os nossos conhecimentos, as nossas percepções, como professores e/ou estudantes. [B04]

Os dados foram levantados, durante os anos de 1996 e 1997, junto a três **instituições educacionais** em São Paulo, capital: Colégio Humboldt, Colégio Benjamin Constant e Colégio Visconde de Porto Seguro. O corpus foi elaborado em conjunto com minha colega Maria Cristina Reckziegel Guedes Evangelista, cuja dissertação intitulada *O uso dos verbos modais alemães na produção escrita de aprendizes brasileiros*, se baseia no mesmo material. Cerca de 70% dos dados foram por ela coletados, sendo que os 30% restantes foram de minha responsabilidade. [B05]

Em termos metodológicos, os passos que foram seguidos no desenvolvimento da dissertação são uma consequência do contexto acima exposto. Primeiramente foi necessário **elaborar o corpus** de dados de tamanho e diversidade suficientes para garantir resultados descritivos relevantes, que correspondessem à realidade lingüística pesquisada. [...] **O corpus** elaborado para a presente dissertação constitui, ao mesmo tempo, o segundo volume do CAPLE – Corpus Alemão e Português como Línguas Estrangeiras – organizado pelo Prof. Dr. Blühdorn [...]. [B06]

A seguir, revejo a teoria das valências e dos casos, **apoiando-me principalmente em** Gerhard Helbig e Charles Fillmore. [...] No quinto item, relato a tipologia de padrões sintáticos, desenvolvida por Blühdorn para a língua alemã, **que me servirá de base** gramatical para descrever os diferentes verbos de ensino e aprendizagem. [...] No segundo apêndice apresento os mesmos dados, sem os exemplos, para visualizar melhor a distribuição quantitativa de verbos entre as diversas cenas parciais. [B07]

Partindo de corpora constituídos de sentenças interrogativas **provenientes de diálogos** espontâneos em alemão e português do Brasil, o presente trabalho [...]. [B08]

O primeiro consiste em um **levantamento bibliográfico** sobre conjunções em geral em seu âmbito sintático e semântico. Definições de dicionários monolíngües e bilíngües, bem como de gramáticas do alemão servem como ponto de partida para o estudo específico da conjunção *beziehungsweise*. O segundo bloco é composto pela **análise dos corpos** e seus resultados. [B10]

Com o intuito de expandir os meus conhecimentos na área, busquei relatos de trabalhos com essa recém utilizada Unterrichtsform (forma de aula), bem como seus fundamentos teóricos, e **a empreguei junto a um grupo de alunos, testando** sua aplicabilidade no processo de ensino-aprendizagem **de um aspecto** gramatical, no caso, o “Perfekt”, necessário para a comunicação oral e escrita informal, habilidade esta que se procura desenvolver com os alunos.[...] utilizando a “Aula Livre” como apoio para o ensino-aprendizagem do “Perfekt” junto a **alunos de 5ª série do Ensino Fundamental**, falantes do português e [...]. [B11]

A pesquisa **baseia-se em um corpus** constituído de textos autênticos de discussão de um fórum de discussão política na internet. [B12]

Devido às dificuldades de observação dos processos mentais envolvidos na aprendizagem, não optamos, contudo, pela pesquisa das estratégias baseada na investigação empírica em sala de aula, mas sim **pela análise e comentário crítico** dos estudos já existentes. [...] Este estudo sugere apenas possibilidades

nessa área, enfatizando **três aspectos** que consideramos relacionados à compreensão auditiva: o próprio ensino/aprendizagem de língua, o aluno e o professor. [B13]

[...] buscaremos **exemplificar a parte teórica com exemplos** retirados das aulas e do material elaborado para um curso de alemão para leitura de textos voltado a estudantes de Filosofia e Ciências Sociais, ministrado no ano de 2006 na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo **através do** Centro de Línguas dessa faculdade. [B14]

Para alcançar os objetivos expostos acima, fizemos **uma análise crítica** de alguns estudos sobre preposições e de algumas gramáticas do português e do alemão, **formamos um corpus** para cada idioma e, subsidiados pela ocorrência do corpus e pela análise crítica dos estudos sobre preposições e das gramáticas, realizamos uma **análise descritiva e contrastiva**. Descrevemos as proposições e locuções prepositivas dos dois idiomas que estabelecem relação de tempo no SP **sob o ponto de vista sintático-semântico**. [B15]

Para este estudo, **são utilizados preceitos da** gramática de valência e da gramática de casos que se pautam nos conceitos de centralidade do verbo (que seleciona os argumentos) e papel temático. [...] No final do capítulo 1, é apresentado o conceito de papel temático e é desenvolvida a definição de papel temático espacial deste trabalho. [...] **A partir dessa seleção, foi feito o** recolhimento de ocorrências que compuseram *o corpus*. **Esse foi realizado a partir de** dicionários e gramáticas monolíngües do português e do alemão e de dicionário de verbos, **além de sites de jornais e revistas** brasileiras e alemãs dos quais foram extraídas ocorrências pertinentes. [B16]

Início o trabalho com a **descrição do corpus** a fim de facilitar sua leitura, já que toda a discussão apresentada no segundo capítulo é ilustrada por exemplos do livro traduzido. [...] O terceiro e último capítulo compõe-se dos **comentários à tradução, ilustrados com exemplos em** alemão e em português, e dos problemas e soluções encontrada os em seu decorrer, agrupados por afinidade. [B17]

Para alcançar esses objetivos, realizo neste trabalho **um estudo de caso** em que **aplico princípios da fraseologia ao texto e à** tradução de uma norma DIN de uso no interior de uma multinacional alemã com sede no Brasil, a Bosch. [B18]

Neste capítulo também são abordados os critérios utilizados para a escolha **do corpus, composto por** dois conjuntos distintos: o primeiro conjunto compreende um folheto promocional em alemão (Anexo 1) e sua versão técnico-promocional em português (Anexo 2); o segundo conjunto é composto de uma instrução técnica de serviço em alemão (Anexo 3) e sua respectiva tradução para o português. [...] cada exemplar [...] **é analisado sob três aspectos:** aspectos lexicais, aspectos sintáticos e elementos não-verbais [...]. [B19]

No levantamento bibliográfico **optei pelo trabalho de** Helbig (1990) **como fio condutor** para a presente Dissertação de Mestrado [...]. [...] Para tanto, selecionei, inicialmente, uma bibliografia que aborda o tema “partícula” de um modo geral, em seguida, fiz um levantamento de ocorrências de nur e analisei a sua função no significado do enunciado, **de acordo com os testes** propostos por Helbig (1990). Os textos a serem apresentados, nos quais a partícula nur está contida, **foram retirados do corpus formado** de exemplares da revista “Der Spiegel” do ano de 1999 e, na medida em que o corpus não apresentou exemplos adequados, recorri aos textos da bibliografia consultada. [B20]

Na segunda parte desta pesquisa será caracterizado o uso das formas verbais em português e alemão em textos narrativos **que compõe o corpus** constituído para a análise da tradução em ambas as línguas, **por meio da interpretação** temporal resultante do conjunto dos seguintes fatores: descrição das formas verbais; análise do aspecto verbal (no português) e *Aktionsart* (no alemão); análise dos elementos não-verbais, da estrutura narrativa e das funções textuais. [B21]

Para tanto **foi aplicada uma canção alemã** selecionada como objetivo de treinar a identificação e o reconhecimento dos fonemas característicos da língua alemã, particularmente as vogais, por alunos

brasileiros falantes do português do Brasil. [...] **A aplicação** da canção constitui-se de sete partes, a saber, (1) questionário respondido pelos jovens alemães sobre a sua preferência musical; (2) ditado realizado **pelos alunos brasileiros**, [...] (3) **questionário** respondido pelos alunos brasileiros sobre a sua preferência musical [...] (4) escolha da canção alemã [...]. [B22]

Exemplos das introduções alemães:

Im Anschluss wird dieser Vorschlag **in der Praxis erprobt und empirisch untersucht**. **Die Untersuchung** wurde **zweimal durchgeführt**, mit jeweils einer Gruppe, der der neue Didaktisierungsvorschlag erklärt wurde und einer **Kontrollgruppe**, der die Adjektivdeklinaton auf traditionelle Weise beigebracht wurde. Abschließend werden die Ergebnisse **analysiert und ausgewertet**. [A01]

Nach diesen theoretischen Ausführungen soll zunächst eine **exemplarische Darstellung über Material**, das für den Daf-Unterricht im Internet relevant ist, gegeben werden. **Ausgehend von** diesen Ressourcen wird eine **Übersicht** über konkrete Arbeitsformen **gegeben**. Dabei soll untersucht werden, welche Ressourcen und welche Elemente des Internets für den konkreten Einsatz relevant sind. Zum Abschluss wird ein Projekt entwickelt, das die erarbeiteten Nutzungsmöglichkeiten und Anwendungsfelder umsetzt. [A02]

Hierfür dient zunächst das Wissen aus der bereits vorhandenen Literatur über Puerto Rico. Um die Darstellung der Kultur Puerto Ricos in der Literatur zu überprüfen, wird in vorliegender Arbeit **eine Inhaltsanalyse der Tagespresse Puerto Ricos durchgeführt** werden. **Anhand** dieser Untersuchung können einzelne Aspekte des Realitätsbildes, wie es durch die Literatur gezeichnet wird, überprüft und möglicherweise korrigiert oder ergänzt werden. **Dafür** werden die beiden meist verbreiteten Tageszeitungen Puerto Ricos über einen **Zeitraum** von zwei Wochen untersucht. Das Ergebnis der Analyse zeigt, welche Themen in den Zeitungen behandelt werden und vor allem auch, wie die verschiedenen Bereiche gewichtet sind. Die Zeitungen liefern einen Einblick, wie die Realität in Puerto Rico aus puerto-ricanischer Sicht aussieht. [A03]

In einer **qualitativen Evaluation** soll die Umsetzung bestimmter Kriterien, die aus dem Forschungsstand entwickelt wurden, in die Praxis **anhand einer Analyse von** fünf Selbstlernprogrammen für Deutsch als Fremdsprache überprüft werden. [...] Kapitel 3 befasst sich ausführlich mit multimedialem Lernen. Im ersten Teilbereich geht es um Multimedialität und Multimodalität. Hierbei wird auf die **naive Summerierungstheorie** von Multimedia eingegangen. Anschließend werden die **Doppelcodierungstheorie von Paivio, die Multimodale Gedächtnistheorie von Engelkamp und das Integrative Modell des Text-, Bild- und Diagrammverstehens von Schnotz/Bannert** erläutert. [A04]

Kapitel 4 vergleicht die Grammatikprogression **in den gängigen Lehrwerken** [...] und überprüft die Umsetzung der [...] in diesen Lehrwerken. [A05]

...von russischen, ukrainischen...**Deutschlernern einer fünften Schulklasse** angewendet werden. [A05]

Die vorläufig aufgestellten Hypothesen zum Verlauf des Grammatikerwerbs finnischer Deutschlerner wurden in einer **eigenen empirischen Untersuchung** überprüft. [A05]

Dies nachzuweisen, soll im Folgenden **anhand einer empirischen** Untersuchung gezeigt werden...

Im vierten Kapitel geht es um Lernstrategien, wie sie definiert werden und ihren Einfluss auf den Lernerfolg. Zur Verdeutlichung wird ein **Klassifikationsmodell von Oxford angeführt**. [A06]

Ziel der Digitalisierung ethnographischer Daten ist es, die Forschung und ihre Ergebnisse über Internet-basierte Foren weltweit zugänglich zu machen so neue Interpretationen des gesammelten Materials

kennen lernen. **Diese Methode möchten wir** nun auf das Autonome Lernen im ethnographischen Projekt im Fremdsprachenunterricht **übertragen** [...]. **In der Applikation der Forschungsmethode „digitale Ethnographie“** auf den Fremdsprachenunterricht, möchten wir Wege aufzeigen, [...]. [A07]

Dies soll **anhand eines Prä-Post-Vergleichs zweier Gruppen** französischer Muttersprachler untersucht werden, deren Aussprache mit unterschiedlichen Methoden trainiert wird. Es wurden französische Sprecher für die Untersuchung ausgewählt, da [...]. [A08]

In der Untersuchung wird eine allgemeine Typologie der sprachlichen Ausgangssituation von Migranten entwickelt, **die auf** der These der Sprachnähe und der Mehrsprachigkeitskompetenz, wie sie in Teil II herausgearbeitet wurde, **basiert. Die drei Länder** werden dann hinsichtlich der Typologie **evaluiert. Dafür** wird eine Kategorisierung vorgenommen, aus der die erforderlichen sprachlichen Fördermaßnahmen, die für Migranten empfehlenswert sind, abgeleitet werden. [A09]

Anschließend werden die wissenschaftstheoretischen Grundlagen und die daraus resultierenden methodischen Arbeitsschritte dargelegt, mit denen im Laufe dieser Arbeit operiert werden soll. Sie stützen sich maßgeblich auf die **Theorien der „linguistischen Pragmatik“** insbesondere auf die Überlegungen der „Funktionalen Pragmatik“ (Ehlich 1999). [...] Die beiden Partikeln sollen hinsichtlich ihrer jeweiligen grundlegenden Funktion in der sprachlichen Interaktion näher analysiert und bestimmt werden. Dabei sind sprachpsychologische Prozesse von Sprecher und Hörer besonders zu berücksichtigen. [...] Die Analyse selbst wird **anhand** eines von Prof. Konrad Ehlich ausgearbeiteten Fragenkatalogs vorgenommen, der bereits im Hauptseminar „Interjektionen und Diskurspartikel“ im Jahre 20002/2003 an der Ludwig-Maximilians-Universität München zum Einsatz kam. [A11]

Im Anschluss daran werden die Ergebnisse einer Umfrage präsentiert, bei der die Lerner als eigentliche Hauptadressaten eines Lehrwerkes nach ihrer Bewertung der Darstellungen **befragt wurden**. Vor dem Hintergrund der Deskription der Regularitäten und der **kritischen Analyse** der Pluralpräsentationen in den Lehrwerken sowie der **Umfrageauswertung** werden die Ergebnisse im Schlussteil zusammengefasst. [A12]

Für diese Arbeit wurden „Sprachführer“ **recherchiert, die in den letzten 123 Jahren erschienen sind**. [A13]

Im Anschluss daran, in Kapitel 2.2 werden die Anwendungsbereich des GERR in der Bundesrepublik **betrachtet**, mit dem Ziel aufzuzeigen, in welchen Bereichen der GERR rezipiert wird und welche Probleme sich dadurch ergeben können. Der zweite Teil der Arbeit wird das Dargestellte **kritisch analysieren** und diskutieren. Kapitel 3.1 beinhaltet die Analyse der Grundkonzepte und Kapitel 3.2 die Analyse der Anwendungsbereiche. [A14]

Dabei **werden** sowohl Untersuchungen zur Raum- und Wegbeschreibungen aus der Sprachwissenschaft, als auch **Forschungsergebnisse aus dem Bereich Kognitionswissenschaft** – und hier besonders aus der Kognitiven Linguistik – **miteinfließen**. Der Abschnitt 4 enthält die sprachliche und **funktionalpragmatische Analyse** von konkreten Wegbeschreibungen, und zwar (4.1) die Analyse der Wegbeschreibungen aus der sprachlichen Realität und (4.2) die Analyse der Wegbeschreibungen aus **ausgewählten Lehrwerken** für Deutsch als Fremdsprache. Hier werden, nach einer Einführung und Erläuterung in das vorliegende Material, **beide Korpora** (authentisches Korpus und Lehrwerk-Korpus) **analysiert**, einerseits auf **Makroebene**, die vor allem die Handlungsmuster der Wegbeschreibungen behandeln, andererseits auf der **Mikroebene**, bei der es sich vor allem um die Feinanalyse der sprachlichen Mitteln aus der Phase der Beschreibung des Weges drehen wird. [A15]

In Kapitel 5 geht es um den Sprachimport und die Sprachreinigung der englischen Sprache. Auffallend dicker sind die Wörterbücher der neueren Zeit in bezug auf die deutschen Lehnwörter in der englischen Sprache geworden. Ein **Vergleich der unterschiedlicher Wörterbücher** scheint daher sehr aussichtsreich. [A16]

Nachdem die Definition und Rolle des Lehrwerks bzw. des Lehrbuchs geklärt sind, wird die einschlägige Literatur über **regionale Lehrwerke untersucht**, um herauszufinden, ob es einen ausführlichen Kriterienkatalog, in dem die typischen Merkmale von regionalen Lehrwerken aufgelistet sind. [...] Um den Prozess der Erstellung transparent zu machen, wird auf ein **Interview mit dem Autor Robert Hak Bezug genommen**, der an der Erstellung eines regionalen Lehrwerks für Ägypten tätig war. [A17]

Dafür benötige ich eine **Herangehensweise**, die es mir gestattet, die institutionellen Gründe für die eingangs beschriebene Situation näher zu beleuchten und sie in eine systematische Beziehung [...] zu setzen. Nur **die Funktionale Pragmatik** scheint mir dies zu erlauben [...]. [A18]

Die Überprüfung der Zuverlässigkeit des SBE-2-KT bei der Identifikation von Late Talkers erfolgt **anhand einer Stichprobe von 298 Kindern**, indem die Testergebnisse des SBE-2-KT mit denen des ELFRA-2 auf Übereinstimmung hin verglichen werden. [A19]

Im Rahmen dieser Arbeit **führe ich eine korpusbezogene Fehleranalyse** durch und **untersuche exemplarisch** den Anteil der muttersprachlichen Interferenz bei morphosyntaktischen Fehlern im gesprochenen Deutsch italienischer DaF-Lerner.[...] **Der untersuchte Korpus stammt aus** dem Wintersemester 2006/07 und setzt sich aus Tonaufzeichnungen eines Konversationskurses an der Universität Bologna zusammen. **Die Teilnehmer sind** Studenten der deutschen Sprache zum Zeitpunkt der Aufnahme befinden sie sich auf Niveau A2/B1 gemäß dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen [...]. [A20]

Um dies herauszufinden, werde ich die nach den bis jetzt herausgearbeiteten Lernkonzepten gestalteten Grammatikübungen **genau analysieren** und mit den grammatischen Aufgaben in den neueren Lehrwerken **vergleichen**. [A21]

Daraufhin wurde **das Korpus beschrieben** und analysiert (vgl. Kapitel 4.1 bis 4.5). Insgesamt werden für die Sprachniveaus A1, A2, B1 und **B2 mehrere einschlägige Lehrwerke untersucht**, nämlich *studio d* [...] *deutsch com* [...] und *Aspekte*. [A22].

7.4.5 Anunciando os resultados principais [3⁵]

Somente foi possível localizar o passo “anunciando os resultados principais” no *corpus* em questão em duas introduções brasileiras (sendo que não pôde ser identificado em nenhuma das introduções alemãs). No meu entender, nesse caso trata-se mais de um passo a ser classificado como parte do gênero resumo/*Zusammenfassung*, que deve repetir o texto total de forma reduzida, contendo, assim, a antecipação dos resultados. A necessidade de enfocar as conclusões principais da pesquisa para persuadir os leitores da validade de suas novas asserções de conhecimento não parece ser uma grande preocupação. Importa mais o objetivo que os resultados.

Contrastando as ocorrências em português e alemão, **foi possível verificar** similaridades e diferenças entre as duas línguas. Foram observadas construções com o substantivo *casa/Haus*, a influência do verbo para a seleção do argumento espacial e as diferenças sutis entre os subtipos de papéis espaciais. Um grupo chamou a atenção por não permitir a classificação clara (....). [B16]

Outros aspectos de ordem legislativa, corporativa e cultural, adjacentes ao processo, devem ser observados no sentido de se complementar o perfil do profissional da tradução. E a ampliação do quadro de condicionantes da tradução no ambiente empresarial **aponta para** a necessidade de um trabalho em equipe e, portanto, com uma clara divisão de responsabilidades. [B19]

7.4.6 Destacando o valor do presente trabalho [3⁶]

Esse passo encontra-se mais acumulado nos textos brasileiros. Nesse caso, são indicadores típicos os seguintes verbos e complexos verbais assim como substantivos: *contribuir, contribuição, esperar-se, acreditar-se, servir de base, sugerir possibilidades, auxiliar, facilitar*, etc. O desempenho próprio é avaliado positivamente, apesar de, em alguns momentos, ser ao mesmo tempo novamente relativizado, quando por exemplo, em (B18) é dito “*que o trabalho se propõe a a contribuir com uma pequena parcela [grifo K.S.] para [...]*” ou (B13): “*Este estudo apenas sugere [grifo K.S.] possibilidades nessa área*”, demonstrando assim grande semelhança com [3^{1B}]: “o que o trabalho não tem como objetivo”.

Nos trabalhos alemães somente puderam ser registradas estratégias semelhantes nos trabalhos (A03), (A02) e (A07). Com efeito, não é ressaltado o

trabalho em sua totalidade, isto é, qual é a sua utilidade abrangente. Prefere-se destacar aspectos isolados, como, por exemplo, a vantagem do procedimento de análise ou da direção da pesquisa de um modo geral. A estratégia também aparece menos “evidente” devido ao fato de o autor não aparecer.

[...] os resultados deste trabalho poderão **fornecer para o ensino do alemão para brasileiros**, já que tal diferença é um fator que dificulta a aprendizagem desse assunto pelos aprendizes. [...]

É importante a utilização de um *corpus* num trabalho como esse, para poder comparar o uso efetivo do subjuntivo nas línguas analisadas com o que as gramáticas apresentam sobre o assunto. **Não é suficiente** ter como base apenas as gramáticas de alemão e de português, porque, além de elas trazerem muito pouco sobre esse tema, elas prescrevem regras, que, muitas vezes, estão distantes do uso real da língua.[B01]

Com esta pesquisa **pretendo**, em primeiro lugar, **contribuir** para a fundamentação empírica e teórica do ensino de alemão na UNESP de Assis e em outras universidades brasileiras.¹²³

Estamos certos de que o glossário a ser elaborado **servirá** aos tradutores que, ao realizarem traduções de contratos sociais e estatutos, necessitam encontrar equivalências fraseológicas entre os dois idiomas, bem como ao público que lida com a área comercial, necessitando redigir contratos e encontrar igualmente as equivalências linguísticas em ambos os idiomas. [B02]

O trabalho empírico **nos dá a oportunidade** de mudar os nossos conhecimentos, as nossas percepções, como professores e/ou estudantes. Podemos nos tornar mais conscientes de como se realiza o processo de ensino /aprendizagem. Através do trabalho empírico, obtemos uma visão mais clara de como esse processo funciona e o que podemos realisticamente esperar dele, i.e., das suas possibilidades e dos seus limites. [B04]

A meu ver, o trabalho empírico constitui **um ganho metodológico**, uma vez que garante resultados mais objetivos e verificáveis. [B05]

[...], **cuja contribuição maior consiste no desenvolvimento de uma atitude crítica** do professor em relação às possibilidades [B06]

Espero que meu trabalho seja útil para professores e estudantes de alemão como língua estrangeira, como uma sistematização de uma pequena parte do léxico alemão e como um exemplo de um possível procedimento para a análise da semântica e gramática de um campo lexical.[B07]

No sentido de mitigar essa lacuna e **contribuir** para os estudos de ensino de língua estrangeira, os objetivos [...] [B09]

[...] de modo a facilitar o entendimento e a compreensão de seu uso por parte de brasileiros falantes de alemão como língua estrangeira, bem como **auxiliar** na tradução e no ensino de língua alemã como língua estrangeira.[B10]

---

¹²³ Esse exemplo pode ser classificado também como “objetivo de trabalho”.

Este estudo apenas **sugere possibilidades** nessa área, enfatizando três aspectos que consideramos relacionados à compreensão auditiva: o próprio ensino/aprendizagem de língua, o aluno e o professor [B13]

A opção por este trabalho empírico **visa garantir resultados** mais objetivos e verificáveis que possam **servir de base** para a fundamentação das atividades didáticas do professor e dos alunos, com vistas a uma maior efetivação do processo de aprendizagem da língua estrangeira. [B11]

A opção por este trabalho empírico **visa garantir resultados** mais objetivos e verificáveis que possam **servir de base** para a fundamentação das atividades didáticas do professor e dos alunos, com vistas a uma maior efetivação do processo de aprendizagem da língua estrangeira. [B11]

Acreditamos ainda que nosso trabalho pode ser útil tanto em termos teóricos quanto em termos práticos, levando também em consideração a falta de preparo de professores que acabam tendo de ministrar um curso para leitura e que não tiveram a formação adequada na universidade. [B14]
O presente trabalho se propõe a **contribuir** com uma pequena parcela para se responder estas questões. [B18]

E espero que esta proposta de abordagem possa servir para a análise de outras partículas. [...] Neste sentido, **espero que o presente trabalho traga uma contribuição efetiva** sobre o significado e o uso da partícula *nur* no ensino/aprendizagem do Alemão como Língua Estrangeira. [B20]

Uma vez que se pretende uma abordagem que relaciona diferentes pontos de partida, **espera-se, assim, contribuir, também**, com material para uma descrição mais ampla da problemática da tradução das formas verbais entre ambas as línguas. A pesquisa também apresenta uma finalidade prática, **com o intuito de contribuir com seus resultados para o trabalho do profissional de tradução**. [B21]

Ein großer Vorteil der Zeitungsanalyse **gegenüber dem** Wissen aus der Literatur ist, dass in der Presse die Aspekte einer Kultur erscheinen, die von aktueller Wichtigkeit für das Land sind. Auf diese Weise zeigt sich die Kultur eines Landes in seiner Presse, wie sie auch gelebt wird. Damit werden durch die Erkenntnisse aus dieser Analyse **wesentlich bessere Voraussetzungen** für die Vorbereitung eines interkulturell orientierten DaF-Unterrichtes geschaffen als durch die reine Literaturrecherche. Die Erkenntnisse aus der Analyse **können dann direkt** für den Unterricht weiter verwertet werden oder auch als Grundlage für weiterführende Untersuchungen **genutzt werden**. [A03]

Uma grande vantagem da análise feita a partir da imprensa sobre o conhecimento advindo da bibliografia é o fato de, na imprensa, aflorarem aspectos de uma cultura que têm uma importância atual para o país. Dessa forma, a cultura de um país aparece em sua imprensa, como ela também é vivida. Assim, por intermédio das conclusões de uma tal análise, são obtidos melhores pressupostos para a preparação de um aprendizado intercultural de alemão para estrangeiros, do que o obtido por uma mera pesquisa bibliográfica.
As constatações da análise **poderão ser empregadas** diretamente no ensino ou poderão, também, **servir de base** para futuras pesquisas. [A03]

Dieses Projekt soll **ein Beispiel** für das konkrete Arbeiten mit dem Internet im Deutschunterricht **darstellen**. [A02]

Digitale Ethnographie im Sprach-und Kulturunterricht **verwirklicht** dabei als Projektlernen die in Abschnitt 4 formulierten konstruktivistischen Lernprinzipien und **ermöglicht** die Vermittlung einer fremdsprachlichen Kompetenz, die nicht an starren Faktenwissen über eine spezifische Kultur ausgerichtet ist [A07].

7.4.7 Indicando a estrutura do trabalho [3⁷]

O sétimo passo é constituído por elementos de estruturação do texto. Nessa parte, o autor dá as indicações específicas sobre a estrutura do texto que fornecerão ao leitor, de um lado, uma orientação e, de outro, que despertem suas expectativas em relação à leitura. Em artigos científicos, é de se pressupor que se pode prescindir desse elemento (consultar HUTZ 1997), o que pode ser justificado pelo fato de um artigo ser relativamente curto. No caso de dissertações de mestrado, contudo, esse passo tem um sentido, aqui tido como oposição, considerando a extensão do texto, que é mais longo. SWALES/FEAK (2004) chamam a atenção para o fato de justamente nos trabalhos que se desviam do modelo IMRAD típico (Introduction – Method – Results – and Discussion), o emprego de elementos de organização textual ser muito adequado.

Sob a denominação de “organização textual” entendem-se aqueles marcadores linguísticos que têm a função de informar ao leitor a localização das unidades de conteúdo e que conferem ao texto uma estrutura ordenada. Representam um instrumental importante para conduzir o leitor através do “volume textual”. Uma boa parte das manifestações de divisões textuais originam elementos dêiticos de situações orais, com os quais são formuladas indicações que remetem para frente ou para trás dentro do texto. Eles sofrem, conforme denominação de EHLICH (1992), uma “transposição de campo” (*Feldtransposition*), uma transferência da situação oral para o texto escrito, tornando-se, assim, “elementos paradêiticos” (ibid. p. 22), que permitem que o texto apareça como campo de representação ou de tempo. GRAEFEN (2000A) indica que esses marcadores linguísticos podem ser culturalmente diferentes.

Assim, GRAEFEN (2000a) reconhece na língua inglesa uma orientação para meios de remissão locais, enquanto o alemão se manifesta por meio de uma divisão temporal e estrutura o texto como uma cronologia. Caso os mestrados brasileiros e alemães apliquem meios organizacionais de texto, de que forma o fazem? Dos 44 trabalhos examinados, todos os textos do *corpus* alemão dispõem do passo [3⁷]. Ao todo os mestrados brasileiros fazem um uso somente um pouco menor desse recurso (16 ocorrências do passo [3⁷]) e o espectro linguístico é menos diferenciado. Como tendência é possível constatar um emprego mais frequente de elementos dêiticos de lugar nas introduções brasileiras.

Exemplos:

A **estrutura** da dissertação **segue**, em linhas gerais, o procedimento adotado no desenvolvimento do trabalho. **No capítulo 2**, apresento resumidamente o objeto do estudo [...]. **No capítulo 3**, os dados [...]. **No capítulo 4**, encontram-se os fundamentos teóricos do trabalho, os quais podem ser agrupados em três áreas principais: [...]. **No capítulo 5**, são apresentados [...]. **O capítulo 6** traz a análise propriamente dita, realizada **em três etapas principais**: [...]. **No capítulo 7**, são apresentadas as conclusões, [...]. **Finalizando** esta introdução, gostaria de agradecer [...]. [B06]

A dissertação **divide-se** em **três capítulos principais**. Na **fundamentação** teórica (**capítulo 2**), apresento os [...]. **No primeiro item**, discuto [...], para ter uma primeira ideia da possibilidade de me aproximar do grupo de verbos em questão. **A seguir, revejo** a teoria [...]. **Nos trabalhos** desses autores, encontro sugestões valiosas que me indicam o procedimento a ser adotado quando da análise propriamente dita. **No terceiro item**, abordo [...]. **No quarto item**, retomo [...]. **No quinto item**, relato [...]. **No capítulo 3**, [...], relato [...]. **No primeiro item do capítulo 4**, apresento [...]. **O segundo item** traz a **primeira parte** da avaliação [...]. **O terceiro item** tematiza [...]. Em particular, são pesquisados [...]. **No anexo** do meu trabalho, apresento [...]. **No segundo** [...]. **O terceiro anexo** traz uma lista [...]. **O quarto anexo, finalmente**, sistematiza os [...]. [B07]

O próximo capítulo da dissertação é dedicado ao embasamento teórico [...]. **Além disso**, busco a [...]. **No** embasamento teórico serão feitos ainda considerações [...]. **Nos capítulos seguintes** temos a [...]. As conclusões e reflexões **a partir daí** serão expostas **a seguir** e **após** a [...]. [B11]

Iniciamos o estudo apresentando, **no item II. EMBASAMENTO TEÓRICO**, considerações sobre a aquisição e a aprendizagem de língua estrangeira e sobre as definições existentes das estratégias de aprendizagem. Os pontos de influência no processo de aquisição/aprendizagem de língua e na escolha das estratégias de aprendizagem para a compreensão auditiva são apresentados **no item III. TRIÂNGULO DE INFLUÊNCIAS**. **Esse capítulo pode ser dividido em duas partes, (a primeira, mais teórica, compreende os itens:** 1. Ensino/aprendizagem de Língua (1.1. Metas e tipos de compreensão auditiva, 1.2. Estratégias de aprendizagem, entendimento e compreensão), 2. Aluno (2.1. Dificuldades do aluno de língua estrangeira, 2.2. Estratégias do aprendiz), 3. Professor (3.1. Aula de língua *estrangeira*, 3.2. *Estratégias do professor*), 4. Reflexões. A segunda parte mostra possíveis aplicações práticas das estratégias de aprendizagem em exercícios de livros didáticos do ensino do alemão como língua estrangeira: 5. Livros didáticos e compreensão auditiva (5.1. *Moment mal!*, 5.2. *Stufen International I*, 5.3. *Tangram IA*, 5.4. *Themen neu I*, 5.5. *Compreensão auditiva e estratégias de aprendizagem nos exercícios*). **Por fim, no item IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS**, apresentamos as **reflexões finais** sobre a análise das estratégias de aprendizagem para a compreensão auditiva do alemão como língua estrangeira. [B13]¹²⁴

Para a execução dos objetivos descritos **acima**, esta pesquisa está estruturada da forma como **segue**: **na Parte I** estão expostas algumas [...]. **Nela** são abordados aspectos lexicais e sintéticos encontrados em textos técnicos, além de questões relativas à importância dos elementos não-verbais utilizados durante o processo de tradução.

A Parte II apresenta o corpus que serviu para a análise e discussão [...]. **Nesse capítulo** também são abordados os critérios utilizados para a escolha do corpus, composto por dois conjuntos distintos: o primeiro conjunto compreende um folheto promocional em alemão (Anexo 1) e sua versão técnico - promocional em português (Anexo 2); o segundo conjunto é composto de uma instrução técnica de serviço em alemão (Anexo 3) e sua respectiva tradução para o português (Anexo 4).

Na parte III (...)

A parte IV, dedicada às conclusões, **retoma** a sistematiza os dados coletados e apresentados **no capítulo anterior**. Os resultados aferidos são avaliados [...] que indicam a comprovação da hipótese

---

¹²⁴ Aqui pode-se observar um uso excessivo de destacações (negrito, sublinhado, itálica, maiúsculo), o que é comum nos trabalhos de estudantes.

proposta **no início desse trabalho**, ou seja, que domínio da tríade – língua de partida, de chegada e assunto – apesar de básica (...). [B 19]

In dieser Magisterarbeit wird versucht (...). **Zunächst** wird dargestellt (...) **Nach** einer Kritik und Diskussion bisheriger Vorschläge zur Didaktisierung der Adjektivdeklinaton und **nachdem** geklärt wurde, (...) möchte ich selbst einen Didaktisierungsvorschlag (...) machen. **Im Anschluss** wird (...). **Abschließend** werden (...) ausgewertet. [A01]

Zu Beginn wird eine theoretische Einführung gegeben. [...] Die wichtigsten Elemente, die für das Arbeiten mit dem Internet im Deutschunterricht von Bedeutung sind, sollen **hier** geklärt werden. **In einem nächsten Teil** soll untersucht werden [...]. **Dabei** gilt es, bestimmte Faktoren zu beachten, die einer Erörterung bedürfen. [...] **Nach** diesen theoretischen Ausführungen soll **zunächst** eine exemplarische Darstellung [...] gegeben werden. **Ausgehend von** diesen Ressourcen [...]. **Zum Abschluss** wird ein Projekt entwickelt [...]. Es sei **hier** noch auf eine Problematik hingewiesen [...]. **Des Weiteren** sei noch angemerkt [...]. [A02]

Im theoretischen Teil A (...) soll eingegangen werden (...). **Des Weiteren** werden (...). **Im zweiten empirischen Teil B der Arbeit** werden (...). Folgende Lehrwerke werden **dabei** berücksichtigt (...). **Weiterhin** sollen folgende Fragen (...) beantwortet werden. (...) **Im Anschluss** daran werden (...) präsentiert. **Vor dem Hintergrund** der Deskription (...) werden die Ergebnisse **im Schlussteil** **zusammengefasst**. **Darüber hinaus** soll (...) aufgezeigt werden. [A12]

Nach einer allgemeinen Verortung und Charakterisierung [...], deren Ziel unter besonderer Berücksichtigung des **hier** vor allem relevanten Zusammenhangs von Lehrbuchtext und zugrunde liegendem Forschungstext [...] und der zugrunde liegenden Konstellationen ist, werden [...] verglichen. [...]. **Im Vordergrund** der Analyse steht [...]. **In einem ersten Schritt** soll [...] **Im zweiten Schritt** [...]. **Anschließend** [...]. [A18]

Zu Beginn dieser Arbeit wird **in Kapitel 2.1** [...] dargestellt, um **in Kapitel 2.2** die [...] beschreiben zu können. **Im Anschluss** daran wird **in Kapitel 2.3** (...) eingegangen. **In Kapitel 2.4** sollen [...] diskutiert werden. **Infolgedessen** werden **in Kapitel 2.5** [...] vorgestellt, und **in Kapitel 2.6** wird [...] beschrieben. In **Kapitel 2.7** wird [...]. **Vor diesem theoretischen Hintergrund** wird in Kapitel 3 [...]. Die [...] erfolgt anhand einer [...]. [...] **In Kapitel 8** wird [...] und **abschließend** wird [...] eingegangen. [A19]

As tabelas 30/31 abaixo resumem as evidências linguísticas de todos trabalhos do *corpus*:

N°	Evidências linguísticas do passo [3 ⁷] textos alemães
A01	zunächst – nach – nachdem – im Anschluss – abschließend
A02	zu Beginn – dabei – hier – in einem nächsten Teil – dabei – nach – zunächst – ausgehend von – dabei – zum Abschluß – hier – des weiteren
A03	bevor – im Folgenden – zunächst – des Weiteren
A04	im folgenden Kapitel – zunächst – Kapitel 3 – hierbei – anschließend – danach – zudem – der zweite Teilbereich – wobei zunächst – anschließend – dabei – der dritte Teilbereich von Kapitel 3 – anschließend – der abschließende Teil – zunächst – des Weiteren – Kapitel 4 – Kapitel 5
A05	Die Arbeit ist folgendermaßen strukturiert – in Kapitel 2 – Kapitel 3 – zunächst – Kapitel 4 – in Kapitel 3 – in Kapitel 5 – schließlich in Kapitel 6
A06	die ersten Kapitel – ab dem vierten Kapitel – im zweiten Kapitel – im Anschluss – im dritten Kapitel – am Anfang des Kapitels – das Kapitel – im vierten Kapitel – am Ende des Kapitels – im fünften Kapitel – zunächst – im Anschluss – danach – im sechsten Kapitel – dabei – im siebten Kapitel – dort – zum vierten Kapitel – das neunte Kapitel
A07	in Kapitel 2 – außerdem – in Kapitel 3 – Kapitel 4 – hier – in Kapitel 2 – in diesem Abschnitt – in Kapitel 5 – in Abschnitt 4
A08	in Kapitel 1 – zunächst – daran anschließend – in Kapitel 2 – in Kapitel 3 – Kapitel 4 – Kapitel 5 – daran schließend – in Kapitel 6 – zunächst – hierbei – dann – Kapitel 7 – dabei – dabei – anschließend
A09	Im Theorieteil I – zunächst – danach – anschließend – Teil II – zuerst – daraufhin – außerdem – dann – abschließend
A10	
A11	Zu Beginn – anschließend – für den ersten Schwerpunkt – als einleitender dieser Analyse steht zuvor – den zweiten Schwerpunkt bilden – direkt anknüpfenden Überlegungen – hierbei – im Anschluss daran – neben
A12	im theoretischen Teil A – neben – des Weiteren – im zweiten, empirischen Teil B – dabei – weiterhin – im Anschluss daran – vor dem Hintergrund – im Schlussteil – darüber hinaus
A13	bevor – zunächst
A14	hierbei – der erste Teil der Arbeit – in Kapitel 2.1 – zunächst – im Anschluss daran – im Anschluss daran – in Kapitel 2.2 – der zweite Teil der Arbeit – Kapitel 3.1 – Kapitel 3.2 – in Kapitel 3.3 – Kapitel 4 – Abschluss der Arbeit
A15	in fünf Abschnitte eingeteilt – in Abschnitt 2 – in Abschnitt 3 – dabei – ein besonderer Schwerpunkt – in diesem Abschnitt – dabei – der Abschnitt 4 – (4.1.) – (4.2.) – hier – in Abschnitt 5 – in Abschnitt 6
A16	zu Beginn – außerdem – in dieser Arbeit – im vierten Kapitel – im Kapitel 5 – Kapitel 6 – ferner – in diesem Kapitel – abschließend – in Kapitel 7 das Fazit
A17	als erstes – nachdem – im nächsten Kapitel – im Weiteren – zuerst – als nächstes – hier – schließlich – nach – schließlich
A18	nach – im Vordergrund – in einem ersten Schritt – im zweiten Schritt – anschließend
A19	zu Beginn – in Kapitel 2.1 – in Kapitel 2.2 – im Anschluss daran – in Kapitel 2.3 – Kapitel 2.4 – infolgedessen – in Kapitel 2.5 – und Kapitel 2.6 – in Kapitel 2.7 – vor diesem [...] Hintergrund – in Kapitel 3 – in Kapitel 4 – in Kapitel 5 – in Kapitel 7 – in Kapitel 8 – abschließend
A20	Im Verlauf – zuerst – dabei (vgl. Kapitel 2) – in Kapitel 3 – in Kapitel 4 – in diesem Kapitel – im 4. Kapitel – im 5. Kapitel – im praktischen Teil – zuerst – anschließend – anschließend – vgl. Kapitel 6 – im 7. Kapitel – anschließend – bevor – im 8. Kapitel – dabei – in den entsprechenden Kapiteln oder Unterkapiteln
A20	Der vorliegende Beitrag besteht aus zwei Hauptbereichen – im ersten, theoretischen Teil – zunächst – im Weiteren – danach – abschließend – im zweiten, praktischen Teil dieser Arbeit – im ersten Hauptteil
A21	Die Beantwortung dieser Frage erfolgt in drei Hauptschritten – der erste Teil – zunächst – (vgl. Kapitel 2.1) – in Kapitel 2.2.1 – daraufhin – Kapitel 2.2.2 – neben – in Kapitel 2.2.3 – die

	Kapitel 2.2.4 – Die Kapitel 2.3.1 bis 2.3.3 – im Anschluss daran – (vgl. 3.1) – ferner – (vgl. 3.3) – der zweite Teil, der Hauptteil – (vgl. Kapitel 4) – daraufhin (vgl. Kapitel 4.1 bis 4.5) – im anschließenden dritten Teil (vgl. Kapitel 4.6) – in diesem Teil – in Kapitel 2 und 3 – das letzte Kapitel

Tabela 31 Evidências linguísticas do [3⁷] nas IA

Nº	Evidências linguísticas do passo [3 ⁷] textos em português
B01	primeiramente – num segundo momento – abaixo
B02	num segundo momento – abaixo
B03	inicialmente – em seguida
B04	-
B05	a seguir – no próximo capítulo (capítulo 2) – no terceiro capítulo – no quarto capítulo – no quinto capítulo – no sexto capítulo
B06	a estrutura da dissertação segue, em linhas gerais– no capítulo 2– no capítulo 3 – no capítulo 4 – no capítulo 5 – o capítulo 6 – em três etapas principais – no capítulo 7 – finalizando
B07	a dissertação divide-se em três capítulos principais – na fundamentação (capítulo 2) – no primeiro item – a seguir – no terceiro item – no quarto item – no quinto item – no capítulo 3– no segundo item desse capítulo – no primeiro item do capítulo 4 – o segundo item – o terceiro item – no anexo – no primeiro levantamento – no segundo – o terceiro anexo – o quarto anexo– finalmente – ao finalizar
B08	-
B09	-
B10	o trabalho divide-se em dois blocos – o primeiro – o segundo – nessa parte – seguidos de
B11	o próximo capítulo – além disso – no embasamento teórico – nos capítulos seguintes – a seguir – a partir daí – após
B12	Após a fundamentação teórica (capítulo 2) – (capítulo 3) – (capítulo 4) – (capítulo 5) – (capítulo 6)
B13	iniciamos o estudo apresentando, no item II. – no item III. – esse capítulo pode ser dividido em duas partes. A primeira compreende os itens: 1. – 1.1 . – 1.2. – 2. – 2.1. – 2.2 – 3. (3.1 – 3.2. – 4 – a segunda parte – 5. – 5.1. – 5.2. – 5.3. – 5.4. – 5.5 – por fim, no item IV.
B14	-
B15	-
B16	este trabalho consiste de cinco capítulos – no primeiro capítulo – neste capítulo – no final do capítulo 1 – no capítulo 2 – o capítulo 3 – a seguir – no capítulo 4 – além disso– o capítulo 5
B17	esta dissertação compõe-se de três capítulos – o primeiro – no segundo capítulo – o segundo capítulo – o terceiro e último capítulo – a conclusão – além dos três capítulos e da conclusão – um anexo
B18	no item a seguir – compõem este trabalho as seguintes partes – o Marco Teórico – aqui – segue-se – em seguida – as conclusões, finalmente – seguem-se
B19	para a execução dos objetivos descritos acima, esta pesquisa está estruturada da forma como segue: na Parte I – nela – além de – a Parte II – nesse capítulo composto – na Parte III – a Parte IV
B20	-
B21	partindo do – em sua primeira etapa – na segunda parte –
B22	– seguido – no capítulo 2 – no capítulo 3– em seguida – por fim – no capítulo 4 – além – após – capítulo 5

Tabela 32 Evidências linguísticas do [3⁷] nas IB

Na comparação do emprego de elementos organizadores de texto é possível constatar que, nas dissertações de mestrado alemãs, são empregados alternadamente recursos linguísticos marcadores de lugar e de tempo, enquanto em português são utilizados mais frequentemente recursos dêiticos de lugar. Em alemão são empregados, sobretudo, marcadores linguísticos da categoria gramatical “pronomes preposicionados” (*Präpositionalpronomen*), como, por exemplo, *dabei*, *hierbei*, etc. Esses elementos têm uma função dêitica e são conectivos importantes de enunciados. Sobretudo, o procedimento operativo *dabei* é um recurso destacado e muito utilizado. Além disso, o uso da forma *werden* (*Futuro I*) + *particípio II* + *werden* (*Passivo*) é uma maneira comum de indicar a estrutura do texto (vide KAISER 2002).

Marcadores linguísticos temporais	Alemão	Português
começo	zu Beginn, als erstes, als einleitender Teil, zuvor, zuerst.	no presente trabalho, primeiramente, a princípio, inicialmente, inicial.
de sequência	nach, nachdem, im Weiteren, des Weiteren, danach, während, bevor, in einem ersten Schritt, ¹²⁵ zunächst, weiterhin, dabei, schließlich, (darauf) folgenden, im Folgenden, daraufhin, dann, infolgedessen.	depois, após, (n)o capítulo seguinte, em seguida, a seguir, então, capítulo anterior.
final	am Schluss, der abschließende Teil, im Anschluss (daran), (daran) anschließend, abschließend.	finalmente, por fim, ao final.
Marcadores linguísticos locais	Alemão	Português
	ab, in der vorliegenden Arbeit, in dieser (Magister)-arbeit, im ersten Kapitel, am Anfang, hier, hierbei, im Vordergrund, vor dem Hintergrund, im theoretischen/ empirischen Teil/Teil 1, im Rahmen dieser Arbeit, am Ende, Kapitel 1, in Kapitel 5, oben, im nächsten/in diesem Abschnitt, in Punkt 3, der erste Schwerpunkt, hierbei, darüber hinaus, ausgehend von, ferner, neben, in Abschnitt 3, dort.	na primeira parte, na segunda parte, no capítulo X, no próximo capítulo, no terceiro (capítulo), no primeiro/segundo etc. item, em primeiro/segundo lugar, no início desse trabalho, no anexo, no levantamento, acima, abaixo, nesse capítulo, a partir de, onde, no desfecho, na conclusão, em sua primeira etapa, partindo do, chegar a, num segundo momento.
verbos da organização textual	erfolgen, folgen, zusammenfassen, bilden, beginnen, untergliedern, sich teilen, einteilen, bestehen aus.	iniciar, finalizar, seguir, proceder, dividir-se, retomar, estruturar, anexar, chegar à conclusão, consistir de, compreender.
outros	außerdem	além de (disso)

Tabela 33 Marcadores linguísticos do passo [3⁷]

¹²⁵ Nesse caso são expressões mistas, que, em parte, são compostas por elementos dêiticos de lugar ou de tempo. Contudo, a meu ver, em *in einem ersten Schritt* num primeiro passo predomina o componente sequencial. Na expressão *im Anschluss* predomina o componente local (“num segundo momento”).

7.4.8 Revisando a literatura local e inserindo o trabalho na linha de pesquisa local [3⁸]

No Brasil, existe uma preocupação com a produção científica local, o que faz com que grande parte das pesquisas tenham como ponto de partida uma revisão da literatura existente em língua portuguesa em um determinado tema.

Na Universidade de São Paulo, os trabalhos de mestrado e doutorado em Língua e Literatura Alemã iniciaram-se nos anos 50 com uma tese na sub-área de literatura, defendida por Sylvia Barbosa Ferraz. Os trabalhos em linguística tiveram início nos anos 70, com uma dissertação de mestrado defendida por Sidney Camargo. Até meados dos anos 80, os trabalhos desenvolvidos foram estudos contrastivos entre as duas línguas (alemão/português, português/alemão). Na segunda metade dos anos 80, João Alfredo Dal Bello desenvolveu o primeiro trabalho na linha de ensino/aprendizagem de alemão como língua estrangeira, analisando material didático com reflexões filosóficas. O primeiro trabalho empírico, baseado em dados coletados entre alunos brasileiros foi desenvolvido por Roseli Timoxenco Moura, na primeira metade dos anos 90. No ano de 1999, além do presente trabalho, mais dois trabalhos empíricos com coleta de dados entre estudantes brasileiros serão concluídos nesta mesma linha de pesquisa.[B04]

Durante muito tempo, os trabalhos dessa linha de pesquisa restringiram-se à análise de livros didáticos e a considerações filosóficas acerca do ensino de língua estrangeira. Somente em meados dos anos 90, as pesquisas sobre ensino/aprendizagem de alemão **desenvolvidas na Área de Alemão da USP** passaram a fundamentar-se em dados empíricos. **A primeira dissertação de mestrado** a adotar tal metodologia foi a de Roseli TIMOXENCO MOURA, intitulada *Juntores e referências na produção de textos escritos em língua alemã por alunos brasileiros*, defendida em 06 de outubro de 1995. [B05]

Na sub-área de Língua Alemã, a primeira tese foi defendida em 1972, por Ruth Mayer. A partir de 1994, já sob a orientação da Profa. Dra. Ruth Meyer, teve início a linha de pesquisa Linguística contrastiva alemão-português, uma das principais linhas da sub-área de Língua Alemã até o presente momento. Em 1988 foi defendida a dissertação de mestrado *Contribuição para o ensino de alemão a falantes do português*, por João Alfred Dal Bello, sob orientação da mesma professora, inaugurando a linha de pesquisa *Ensino e aprendizagem de alemão como língua estrangeira no Brasil*. Essa linha tem como objetivo geral esclarecer os mecanismos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem da língua alemã no Brasil. No ano de 1994, foi defendida uma tese nesse âmbito, por Marliene Santana Santos Garcia, com o trabalho *Reflexão sobre a comunicação a luz da análise de livros didáticos para o ensino de alemão como língua estrangeira para iniciantes*, ainda sob a orientação da Prof. Dra. Ruth Mayer. Trata-se de um trabalho de cunho pragmático-didático, sem embasamento em dados empíricos de sala de aula. Em 1995, outra pós-graduanda, Marianne Kolb, orientada pelo Prof. Dr. Sidney Camargo, defendeu a dissertação *Análise fenomenológico-existencial do discurso de professores de língua alemã de Porto Alegre, RS Brasil*, trabalho que tem um enfoque discurso-analítico. Ainda no ano de 1995, Roseli Timoxenco Moura defendeu, nesta linha de pesquisa, o primeiro trabalho de cunho empírico-linguístico realizado com base em dados provenientes de alunos de um colégio teuto-brasileiro de São Paulo. Trata-se da dissertação *Juntores e referências na produção de textos escritos em língua alemã por alunos brasileiros*, desenvolvida sob orientação do Prof. Dr. Sidney Camargo. Mais um trabalho nessa linha de pesquisa, intitulado *Signos verbais e não-verbais no ensino de segunda língua*, foi defendido em 1997 por Sonia Breitenwiese dos Santos Castino, sob orientação da Profa. Masa Nomura. Esse trabalho, porém, não se fundamentou em dados empíricos.

Ela pertence à linguística aplicada e **está inserida na linha de pesquisa** intitulada Ensino e Aprendizagem do Alemão como Língua Estrangeira no Brasil, mantida pela Área de Alemão (Faculdade

de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Modernas), da Universidade de São Paulo.[B04]

Este trabalho foi elaborado durante os anos de 1997 a 1999 na Área de Alemão do Departamento de Letras Modernas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo (USP). O trabalho **insere-se na linha de pesquisa** *Ensino/Aprendizagem de Alemão como Língua Estrangeira no Brasil*. [B05]

A presente dissertação trata do uso dos verbos modais do alemão na produção escrita de aprendizes brasileiros. **Ela foi elaborada** de 1996 a 1999 **na Área de Alemão da Universidade de São Paulo**. A Área de Alemão: Língua, Literatura e Tradução e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo teve sua origem em 1940, pela insituição da cadeira de Língua de Literatura Alemã no Curso de Letras Anglo-Germânicas. Em 1971, foi credenciado o curso de Pós-Graduação em Língua e Literatura Alemã, o qual se caracteriza, desde a sua criação, por um grande número de trabalhos realizados na sub-área de Literatura Alemã (cf. Fischer & al. 1997). Na sub-área de Língua Alemã, a primeira tese foi defendida em 1972, por Ruth Mayer. A partir de 1974, já sob orientação da Profa. Ruth Mayer, teve início a linha de pesquisa Lingüística contrastiva alemão-português, uma das principais linhas da sub-área de Língua Alemã até o presente momento. Em 1988 foi defendida a dissertação de mestrado *Contribuição para o ensino de alemã para falantes do português*, por [...], sob a orientação da mesma professora, inaugurando a linha de pesquisa *Ensino e aprendizagem de alemão como língua estrangeira no Brasil* [...] [B06]

A presente dissertação de mestrado **foi elaborada de** 1996 a 1999 **na Área de Alemão da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo**. [B07]

O trabalho ora **apresentado insere-se na linha de pesquisa** de ensino-aprendizagem do alemão como língua estrangeira no Brasil do Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Alemã da FFLCH – USP. [B11]

Chama a atenção que, além da inserção do trabalho numa linha de pesquisa local, alistam-se os trabalhos feitos nessas respectivas áreas (com data de defesa) e, ao mesmo tempo, menciona-se o professor que orientou o trabalho em questão. Nesse caso são considerados igualmente trabalhos tanto de mestrado como de doutorado.

7.4.9 Dando agradecimento(s) [3⁹]

Juntamente com o provedor da bolsa de estudos e do professor orientador, na qualidade de participantes institucionais, também se fazem agradecimentos totalmente pessoais à família. O passo “agradecimentos” dá uma nota muito pessoal ao trabalho. Segundo GIANNONI (2002, p. 9), agradecimentos revelam a complexa rede interpessoal de dívida de gratidão, que tem como base o interacionismo do meio acadêmico. Eles têm origem na época em que publicações dependiam da generosidade das autoridades. Depois da relativa autonomia do meio acadêmico, que se deu por volta do final do século XIX, fazendo com que o autor não fosse mais dependente dos favores da elite reinante, os agradecimentos perderam a sua função. Mesmo assim, esse segmento de texto não desapareceu totalmente; de fato, ele “flutua” entre outros segmentos, aparecendo ora no prefácio, ora numa página separada (SANDERSON 2006). Agradecimentos puderam ser observados em comunidades discursivas alemãs, embora somente em monografias ou artigos científicos (mais provavelmente em notas de rodapé), com menos frequência em dissertações de mestrado e ainda menos em introduções. Os agradecimentos ainda aparecem numa ou noutra dissertação de mestrado, contudo, como página separada após a página de rosto. Os agradecimentos apresentados abaixo foram localizados dentro do texto da introdução.

Gostaria de registrar meus **agradecimentos** a todos que contribuíram para a concretização desse projeto, em especial, ao CNPq, que o financiou durante mais de dois anos, ao orientador dessa pesquisa Prof. Dr. Hardarik Bluhdorn, pela convivência que enriquece e atuação presente e atenta, a Maria Cristina Reckziegel Evangelista, que elaborou o corpus utilizado nessa pesquisa, amiga sempre generosa, aos Professores da Área de Alemão da USP em geral e, especificamente, à Profa. Dra. Masa Nomura, pelas críticas e sugestões, à Profa. Dra. Neide Gonzales (do Depto. de Letras Modernas da USP) pelas indagações e sugestões bibliográficas, ao Prof. Dr. Aleksandar Jovanovic (da Faculdade de Educação da USP), pela disposição em discutir este trabalho, ao Prof. Dr. Heinz Vater, pela leitura crítica e pelas ideias interessantes, a Sabine Prechter, pelos comentários sempre pertinentes, aos diretores, coordenadores pedagógicos, professores e alunos das seguintes instituições escolares: Colégio Humboldt, Colégio Benjamin Constant e Colégio Visconde de Porto Seguro e aos meus familiares que me apoiaram de todos os modos para a realização deste trabalho. [B05]

Finalizando esta introdução, gostaria de **agradecer** de modo especial a algumas pessoas das muitas pessoas que contribuíram para a realização do presente trabalho. Um primeiro **agradecimento** dirige-se à Profa. Dra. Wilma [...], pelas palavras de incentivo que me direcionaram ao mestrado. Agradeço ao alunos, professores e funcionários do [...]. [...] Ao Raul, agradeço pelo “apoio técnico”, principalmente em relação ao uso do computador. A ele e ao Daniel, sou grata pelo carinho e pela compreensão em relação ao momentos de ausência ou de cansaço.

Agradeço ainda à Função de amparo à pesquisa do estado de São Paulo, FAPESP [...]. Agradeço também à minha irmã [...], amiga que acompanhou de perto a realização deste trabalho, aos meus familiares, que sempre torceram pelo meu sucesso [...]. [B05]

Ao finalizar meu projeto, **gostaria de agradecer** ao meu orientador, Prof. Dr. [...], mestre que com seus ensinamentos possibilitou a realização desta dissertação. Agradeço-lhe pela paciência, pelo incentivo e pelas palavras de [...]. [B07].

Mein **besonderer Dank** gilt Herrn StD [...], einem hervorragenden Kenner der Materie, der mir Zugang zu Quellen verschafft hat, die sonst nur schwer erreichbar gewesen wären. Dasselbe gilt auch für Herrn [...], dem Vorsitzendem des „Vereins für deutsche Rechtschreibung und Sprachpflege“. Dank gesagt sei auch Herrn Professor Dr. [...], vor allem für das mir zur Verfügung gestellte Material zur Orthographiegeschichte. [A10]

7.5 Microanálise II: A presença autoral

7.5.1 Resultados: O papel de autor nas introduções alemãs

Quanto ao emprego da primeira pessoa do singular e do plural, chama a atenção o fato de que, nos textos em alemão, sua ocorrência é muito rara. Nesses trabalhos prevalece claramente o emprego de referências sem identificação do autor (estruturas passivas, por exemplo). Somente no trabalho (A07) encontram-se formas da primeira pessoa do plural e nos trabalhos (A01), (A10), (A18), (A21) e (A22) existe a ocorrência da primeira pessoa do singular, as quais aparecem nos passos que pertencem ao M3. No que se segue serão apresentadas ocorrências dentro do papel de autor.

a) Papel de autor

Depois de uma análise crítica e de uma discussão a respeito das sugestões existentes sobre a didática da declinação dos adjetivos e depois de ter sido esclarecido o que se entende por gramática didática, eu próprio quero, fazer uma proposta didática de declinação de adjetivos para uma gramática didática. [A01, 3⁷]

Nach einer Kritik und Diskussion bisheriger Vorschläge zur Didaktisierung der Adjektivdeklinaton und nachdem geklärt wurde, was man unter einer didaktisierten Grammatik versteht, möchte ich selbst einen Didaktisierungsvorschlag der Adjektivdeklinaton für eine didaktisierte Grammatik machen. [A01, 3⁷]

O autor assume o *papel de autor* ao indicar, nos passos da organização textual, que a sugestão didática seguinte é de sua autoria. Num primeiro momento, também seria possível classificar a ocorrência da primeira pessoa do singular como um *eu-pesquisador*. Depois da análise da literatura existente, o próprio autor assume seu papel de pesquisador ao apresentar a sugestão de sua autoria. Porém, o que não indica que se deveria classificar esse *eu* como um *eu-pesquisador* é o fato de que aqui a sua própria contribuição somente é anunciada e o autor, de fato, ainda não entra em ação como pesquisador. Ademais, é interessante realçar a palavra “próprio”. Isso significa

que o autor destaca de forma mais que evidente o fato de que se espera algo original no capítulo em questão. Como exemplo, segue o trecho do (A21):

Der vorliegende Beitrag besteht aus zwei Hauptbereichen. Im ersten, theoretischen Teil werde ich zunächst versuchen, den Begriff Grammatik zu erklären, und mich genauer mit der Problematik [...] auseinandersetzen. [...] Ich werde mich konkret mit drei lerntheoretischen Konzepten beschäftigen [...]. [...] Im zweiten, praktischen Teil werde ich auf Basis der im ersten Hauptteil [...] einen eigenen Unterricht [...] vorstellen und mein Vorgehen begründen. [A21, 3⁷]

Dafür gehe ich zunächst auf die Fremdwortdiskussion ein und die Auseinandersetzung um einen möglichen Sprachverfall des Deutschen ein (vgl. Kapitel 2.1). In Kapitel 2.2.1 wird daraufhin der Forschungsstand in Bezug auf Anglizismen im Deutschen seit 1945 skizziert. Kapitel 2.2.2 behandelt neben Anlässen für Entlehnungen aus dem Englischen auch deren Bereiche und Funktionen. Im Anschluss daran gebe ich eine Übersicht über die Entwicklung der Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache [...] (vgl. Kapitel 3.1). Ferner gehe ich auch den Fragen nach Aufgaben und Zielen aktueller Lehrwerke nach (vgl. 3.1) und gebe wichtige Ergebnisse aus der Lernpsychologie wieder. Der zweite Teil der Arbeit, der Hauptteil, erarbeitet zunächst die Forschungsfragen (vgl. Kapitel 4). Daraufhin wird das Korpus beschrieben und analysiert. [A22, 3⁷]

O passo [3⁷] abrange em (A22) quase uma página inteira. Junto a quatro referências na primeira pessoa do singular, encontramos formas de referência sem indicação direta do autor, assim como de sujeito inanimado e de formas na voz passiva (*“O capítulo X trata [...]”; em seguida, o corpus é descrito*). Vale questionar por que o autor aparece justamente nessas quatro afirmações. O *eu* está motivado? De fato, quando se trata da ação do pesquisador em si (descrição do *corpus* e análise) emprega-se a forma na voz passiva. Parece mais que o *eu* é utilizado por acaso e que o autor se esforça por um emprego múltiplo de formas de referências com o intuito de estruturar um texto variado.

b) Papel de pesquisador

Segundo Steinhoff, o *eu* no papel de pesquisador aparece quando o autor se vê como alguém que desempenha uma tarefa típica no processo de pesquisa, ao descrever, aplicar ou avaliar um método e ao coletar, classificar, processar e interpretar dados. Isso pode ser feito de forma argumentativa ou ser uma simples descrição. Nesse contexto, são verbalizadas algumas decisões valiosas na apresentação do trabalho científico. Como indicadores do papel de pesquisador tem-se os verbos que representam atividades típicas científicas. Na minha opinião, aos seguintes

enunciados, que tratam de *como* acontece a ação, podem ser atribuídas as formas da primeira pessoa do singular do papel de pesquisador:

Dafür benötige ich eine Herangehensweise, die es mir gestattet, die institutionellen Gründe für die eingangs beschriebene Situation näher zu beleuchten und sie in eine systematische Beziehung [...] zu setzen. Nur die Funktionale Pragmatik scheint mir dies zu erlauben. [...] Dennoch werden natürlich in der vorliegenden Arbeit für meine Fragestellung relevante Ergebnisse aus der Fachtextlinguistik in die Überlegungen mit einbezogen. Meine eigene Analyse aber erfolgt aus funktionalpragmatischer Perspektive. [...] [A18, M3]

Um dies herauszufinden, werde ich die nach den bis jetzt herausgearbeiteten Lernkonzepten gestalteten Grammatikübungen genau analysieren und mit den grammatischen Aufgaben in den neueren Lehrwerken vergleichen. Abschließend erarbeite ich einen eigenen Unterrichtsvorschlag für die Grammatikvermittlung, den ich praktisch durchführe. [...] [...] [A21, M3, 3⁴]

Diese Methode möchten wir nun auf das Autonome Lernen im ethnographischen Projekt im Fremdsprachenunterricht übertragen, um die Kompetenzen im Lerner auszubilden, die von der modernen pluralistischen Gesellschaft gefordert werden. [A07, M3, 3⁴]

A dificuldade de distinguir o papel de autor do papel de pesquisador fica clara com base no exemplo (A18). Nessa introdução a forma *eu* aparece com frequência. Tem-se a impressão de que se trata de um autor autoconsciente. Por isso, o texto parece ser mais subjetivo que as introduções anteriores.

Von diesen Gründen ausgehend möchte ich in der vorliegenden Arbeit der Frage nachgehen, in welchen Verhältnis Lehrbuchtext und zugrunde liegender, originaler Forschungstext zueinander stehen, und spezifische Unterschiede der beiden Textarten herausarbeiten. Dabei interessiert mich als Studierender – und ich nehme an die meisten anderen Kommilitonen auch – vor allem die inhaltliche Seite. [...] D.h., dass ich in dieser Arbeit nicht den Versuch unternehme, Lehrbücher in ihrem Gesamtaufbau und ihrer Vielfältigkeit bzgl. der Darstellungsmöglichkeiten zu untersuchen, sondern nur eine – in meinen Augen allerdings entscheidende – Teilmenge der Lehrbuchtexte näher charakterisieren und direkt mit den zugrunde liegenden Texten vergleichen möchte: Einzeldarstellungen von Disziplin prägenden Texten in Lehrbüchern. Für eine stringente und auf die Fragestellung hin ausgerichtete Analyse betrachte ich deshalb in der gesamten Arbeit vor allem diese eine Darstellungsmöglichkeit. [...] So hoffe ich, das spezifische Verhältnis von Forschungstext und Lehrbuchtext herausarbeiten und die spezifische Leistungsfähigkeit von Lehrbuchtexten aufzeigen zu können. [A18, M3]

No trecho em questão, o papel de autor confunde-se frequentemente com o papel de pesquisador, ao ser indicado por que o autor decidiu examinar trechos do livro didático e não sua estrutura completa. Essa decisão pressupõe uma reflexão científica referente ao *corpus*. Contudo, na análise completa dos movimentos, esse recorte textual foi classificado como estabelecimento de metas, em que o autor assume

o papel do autor, pois são as primeiras observações que se ocupam com o estabelecimento de metas depois do M1.

No *corpus* em apreço não foi possível localizar a ocorrência em primeira pessoa do singular na função do *papel privado*. A tabela seguinte traz a quantidade e o tipo de ocorrências da primeira pessoa do plural nas introduções alemãs.

1ª Pessoa Singular			
Nº	papel de autor	papel de pesquisador	papel privado
A 01	1		
A 10	7		
A 18	8	5	
A 21	6	3	
A 22	4		
total	22	08	

Tabela 34 Ocorrências da 1ª pessoa do singular (IA)

1ª Pessoa Plural			
Nº	papel de autor	papel de pesquisador	papel privado
A 07	1	3	
total	1	2	

Tabela 35 Ocorrências da 1ª pessoa do plural (IA)

7.5.2 Resultados: O papel do autor nas introduções brasileiras

Na grande maioria dos textos (com exceção dos trabalhos B10, B12, B16, B 21, B 22) é possível constatar uma autodenominação direta. Assim, os papéis que aparecem com maior frequência são as funções *de papel do autor* e *papel privado*. Esse último, aliás, somente é empregado na primeira pessoal do singular. Nesse caso, *nós* não é empregado¹²⁶.

¹²⁶ No anexo deste trabalho, mostram-se os diferentes papéis do autor transferido ao modelo de Swales modificado depois desta análise. Foi feita essa atribuição para conscientizar o aluno quando ele decide usar os pronomes pessoais nas diferentes estratégias.

1ª Pessoa do Singular				
Nº	papel de autor	papel de pesquisador	papel privado	total
B01	8	2		10
B04*	6		3	09
B05	10	2	4	16
B06*	20	2		22
B07	27	4	5	36
B08*	2	1	8	11
B09		2	3	5
B11*	6	5	8	19
B17	2	8	13	21
B18*	2	6	17	25
B19		2	5	07
B20	4**	8	9	22
total	73	13	67	

1ª Pessoa do Plural				
Nº	papel de autor	papel de pesquisador	papel privado	total
B02	12	5		17
B03	9			09
B04*				7
B06*		1		01
B08*	1			01
B13	2	3		05
B14	7	15		22
B15		11		11
B18*	1			01
total	53	16		

Tabela 36 Comparação total de ocorrências

* Nessas introduções encontram-se ocorrências da 1ª pessoa do singular e do plural.

** Ocorrência na nota de rodapé.

8. Considerações finais

O objetivo do presente trabalho foi examinar e comparar as preferências retóricas de introduções de dissertações de mestrados de falantes do alemão, alunos de uma universidade na Alemanha, e de falantes do português, alunos de uma universidade no Brasil, para constatar, ao mesmo tempo, a abrangência e o tipo das variações no emprego das diferentes estratégias retóricas. Desvios entre os diferentes textos foram aferidos por meio de uma análise de estratégias retóricas, empregadas pelos autores nas duas línguas, que as utilizaram com o intuito de, por um lado, fazer valer os seus resultados científicos e, por outro, para identificarem-se como membros qualificados de uma comunidade discursiva. Fazem partes dessas estratégias: a) a organização textual do ponto de vista da estrutura e distribuição de informação, que se manifesta na forma de movimentos, que, por sua vez, são portadores de intenções comunicativas (CARS), e b) o emprego de pronomes que marcam a presença do autor. Partiu-se do pressuposto de que as estratégias retóricas estão sujeitas a influências socioculturais, isto é, que o ambiente social determina marcadamente a produção textual. Essas influências referem-se, principalmente, ao conjunto autor-leitor dentro de uma comunidade discursiva (MARTÍN 2003).

MILLER (1984/1994) e BAZERMAN (1988) destacaram que gêneros textuais respondem a um fenômeno sociocultural, principalmente no caso de contextos de uso. Por isso não podemos entender completamente os gêneros textuais sem compreender a cultura na qual estão inseridos. Como a retórica contrastiva demonstrou notoriamente, as comunidades discursivas estão sujeitas a influências sócio-históricas (estilo intelectual, organização do sistema de formação, métodos de ensino, instruções para a escrita científica, etc.), que conduzem ao estabelecimento de determinadas convenções do discurso. Portanto, a questão que aqui se impõe é: quem escreve para quem, por que, como, e em que contexto cultural (MARTÍN 2003). Sob essa perspectiva, os seguintes resultados podem ser resumidos:

O modelo CARS demonstrou ser o modelo adequado de descrição de texto para a análise da estrutura retórica de introduções de dissertações de mestrado no que

diz respeito à identificação de movimentos e passos. Como esse modelo foi desenvolvido tendo como base a descrição de introduções de artigos científicos anglo-americanos, não surpreende que nem todos os movimentos e passos do modelo apareçam da mesma maneira e na mesma sequência nas introduções das dissertações de mestrado alemãs e brasileiras. As introduções consideradas no presente trabalho conduzem não somente à constatação de uma estrutura diferente, mas também mostram mais variações em sua composição. Por um lado, isso se deve às diferentes exigências feitas para as dissertações de mestrado, e, por outro, aos diferentes contextos de produção textual. Chegou-se a esse resultado por meio de respostas às perguntas feitas inicialmente, que seguem listadas novamente e são comentadas em seguida:

- a) Quais são os objetivos comunicativos das dissertações de mestrado, e como esses objetivos aparecem na introdução? Por meio de que movimentos/passos retóricos?
- b) Como é executado o M3: “Ocupando o nicho/Apresentando o trabalho”? Quais são os passos aplicados?
- c) Existem semelhanças ou diferenças entre as introduções de dissertações em alemão e em português?

O objetivo geral do artigo científico é contribuir para o desenvolvimento de uma disciplina científica, propiciando a rápida divulgação de novos conhecimentos dentro de uma comunidade discursiva. O autor procura convencer a comunidade discursiva desse avanço científico (*Wissensvorsprung*) (GRAEFEN 1997). Isso, sobretudo, pressupõe um déficit de pesquisa num determinado setor.

Ao apresentar uma dissertação de mestrado, o autor pretende mostrar que ele se iniciou num campo temático científico e que é capaz de trabalhar sobre um tema de forma lógica, sistemática e coerente, utilizando uma metodologia científica adequada. O seu desempenho consiste em aplicar essa metodologia a um tema complexo e em chegar à resolução de um problema. No caso de dissertações de mestrado não se trata, portanto, de uma incursão total na matéria, o que possibilitaria a revelação de uma lacuna de pesquisa. Antes, almeja-se conseguir uma visão geral de um tema e reunir e

analisar a literatura relevante a respeito de um dado questionamento, bem como verificar teorias e, eventualmente, proceder a validações e/ou reajustes de acordo com um exame empírico próprio.

Sobre o movimento 1 e 2

A partir desses objetivos comunicativos, não se espera o estabelecimento de um movimento 2 – movimento que indica um déficit num campo de pesquisa x. Contudo, nos textos alemães foi possível verificar em cinco dos vinte e dois trabalhos analisados um 2^{1A}, isto é, em 32 % das introduções. O M2 acontece aqui sem referências bibliográficas concretas anteriores (com exceção de A11) em M1, como o modelo Swales prevê nas introduções artigos acadêmicos.

Também foi possível constatar que lacunas de pesquisa aparecem quando outra língua, além da alemã, participa do objeto da pesquisa. Isso significa que, particularmente em trabalhos que comparam línguas, é registrada uma situação deficitária de pesquisa.

Nos outros trabalhos, cujo objeto é o exame de material didático, os déficits são encontrados sob a forma do não tratamento, ou do tratamento que deixa a desejar, de um determinado fenômeno nos livros didáticos. Na maioria desses trabalhos, acontece um questionamento do estado da questão, do qual se deriva uma necessidade de se estudar o tema, dando-lhe assim legitimidade. Nesse contexto, também são encontradas dificuldades para a identificação do M2, principalmente devido ao fato de que as indicações linguísticas designadas por Swales não correspondem obrigatoriamente à função comunicativa M2. Assim, os conectivos adversativos nem sempre indicam a passagem de M1 para M2 (ARANHA 2004, p. 82).

As dissertações de mestrado brasileiras apresentam um quadro diferenciado em relação a essa questão. Em quinze dos trabalhos analisados é constatada uma lacuna de pesquisa, portanto em mais da metade deles. Adicionalmente, no decorrer da introdução, também ocorrem diversas menções ao déficit, que explicitamente apontam para uma situação de pesquisa incipiente no Brasil. Nesse caso trata-se, sobretudo, de

trabalhos de comparação linguística, cujos interesses de pesquisa resultam de diferenças sistemáticas da língua, que, por sua vez, levam a dificuldades na prática dos falantes e da tradução; ou constata-se uma discrepância entre a realidade da pesquisa e do ensino.

Nesse sentido vale salientar que, nos trabalhos brasileiros, o verbo performativo *justificar-se* é usado com especial frequência, representando um indicador de M2. O substantivo *justificativa* também pode ser encontrado em alguns títulos de capítulo. Essa justificativa de pesquisa explícita poderia também ser explicada pelas exigências do relatório de bolsas da Fapesp/CAPES, que pede tal procedimento.

Nos trabalhos alemães, no entanto, não foram constatadas menções performativas explícitas que ressaltassem a “legitimação” da ocupação com o objeto da pesquisa. Em meu entender, a justificativa para a pesquisa ocorre de forma “indireta”, a saber, a partir dos desenvolvimentos do movimento 1.

No que concerne ao M1, também nos textos brasileiros ficou evidente que as citações bibliográficas de Swales em M1 quase não aparecem. Por isso, quase não há indicações sobre o fato de terem acontecido, de alguma maneira, pesquisas a esse respeito. Quatorze dos vinte e dois trabalhos alemães não têm referências bibliográficas. Os oito trabalhos restantes, em média, têm uma referência, no máximo duas. Dos trabalhos brasileiros, dez textos não têm referências bibliográficas em M1 e os restantes doze contêm no máximo uma ou duas referências. Nesses casos as referências bibliográficas vêm entre parênteses no final da frase. Esse sistema obedece ao formato “autor-data” (*Zitiersystem Harvard*).

Assim, as referências bibliográficas têm o objetivo de fundamentar os fatos. Aí não são utilizados verbos que sirvam de comentários sobre a opinião do autor. A razão de a referência bibliográfica “somente” vir indicada pode ser explicada pelo fato de, nas dissertações de mestrado, frequentemente estar previsto um capítulo detalhado sobre os fundamentos teóricos e metodológicos, fazendo com que comentários exaustivos não sejam necessários na introdução.

Entretanto, em uma ou outra introdução as referências bibliográficas encontram-se acumuladas na apresentação do próprio trabalho. Os autores indicam assim em que capítulo pode-se localizar a citação bibliográfica. No caso de uma

indicação detalhada da bibliografia, o autor tem aqui como demonstrar a dimensão e os detalhes das obras pesquisadas sem esgotar o assunto. Desse modo, o autor pode indicar a literatura por ele consultada.

O M1 dos textos brasileiros também traz uma “localização/inserção pessoal” do tema. Denominei essa estratégia “dando motivos pessoais que levaram à escolha do tema”. Tal estratégia, que é semelhante a um prefácio, aparece em exatamente metade dos trabalhos, dando um caráter narrativo ao texto. Num manual muito difundido para a orientação de trabalhos acadêmicos cujo título é *Planejar gêneros acadêmicos*, que é oferecido regularmente nas feiras de livros na Faculdade de Filosofia da USP, vem escrito:

Logo de início, apresente o “objeto” de que você vai tratar. Apresente um histórico da pesquisa: um relato de como você chegou ao tema que busca discutir; seus motivos mais relevantes (por que resolveu estudá-lo?), as buscas que efetuou, as decisões que foram tomadas [...] (MACHADO ET AL. 2007, P. 84)

Essa nota biográfica da introdução, que também implica o emprego da primeira pessoa do singular, tem, a meu ver, o objetivo de assegurar um “interesse autêntico” pelo tema e lembra fortemente outro gênero acadêmico brasileiro, que é o *memorial acadêmico*. Esse gênero existente nas universidades brasileiras deve ser elaborado por ocasião da candidatura a uma vaga acadêmica na universidade (o que também acontece na Área de Alemão da USP). O memorial acadêmico se caracteriza pela reprodução por parte do autor do desenvolvimento do seu currículo acadêmico do ponto de vista de sua formação pessoal. De certo modo, constato uma ligação entre as introduções “pessoais” e o *memorial acadêmico*. Uma hipótese é de que os docentes que muitas vezes leem memoriais dão aos seus mestrandos, eventualmente, instruções de redação influenciadas por esse tipo de gênero.

Sobre o Movimento 3: sua ciclicidade e peculiaridade

Quanto ao movimento 3, “apresentando o trabalho”, a análise mostra que ele é de grande importância nas introduções em português e em alemão, ocupando muito espaço nos textos. Primeiramente, a crítica feita por GNUTZMANN (1991) de que o estabelecimento de metas de muitos trabalhos acadêmicos é quase impossível de se reconhecer ou vem expresso de forma pouco clara, não se aplica aos trabalhos examinados. Com exceção de dois (B13, A16), em todos os trabalhos foram localizadas manifestações explícitas que se referiam às metas. Em muitas introduções brasileiras, o estabelecimento de metas é até formulado repetidamente, e as metas vêm divididas em gerais e específicas.

Em segundo lugar, fica evidente que o M3 também é cíclico. Swales menciona em seu modelo para artigos acadêmicos que o M1 e o M2 podem aparecer ciclicamente entre si. Nas introduções de dissertações de mestrado, principalmente o M3 mostra-se muito flexível. Em alguns trabalhos, a introdução abre o estabelecimento de metas (em seis IB e em duas IA). A escolha dessa forma direta de início de trabalho pode ter sido motivada pelo fato de muitos mestrandos brasileiros serem bolsistas da CAPES/FAPESP. Durante o mestrado, eles são obrigados a emitir relatórios sobre o desenvolvimento de seus trabalhos. Nesses textos espera-se que se reporte diretamente o objetivo e o estado das pesquisas. Essa forma de iniciar a introdução exigida no gênero textual do relatório científico é transferida, a meu ver, para as introduções das dissertações de mestrado. Aliás, parece-me que a abertura da introdução por meio do estabelecimento de metas tem um efeito facilitador sobre o processo da escrita, pois, após haver escrito o mais importante, isto é, quais são seus objetivos, o autor sente-se seguro. Renunciar à contextualização no início da introdução pode indicar insegurança, pois encontrar a contextualização “certa” do objeto da pesquisa também faz parte das dificuldades do processo de formulação e representa um investimento adicional em atividade mental.

Em alguns trabalhos brasileiros, juntamente com o estabelecimento de metas (B05-B07 e B11), ocorre, de algum modo, um enquadramento na linha (local) de

pesquisa. Consultando as tabelas 20/21 comprovou-se que, na análise geral, essa estratégia não é relevante. Mesmo assim, ela tem uma certa importância pelo fato de quatro trabalhos fazerem uso dela. A classificação de uma dissertação de mestrado segundo seu campo de pesquisa é exigida do ponto de vista administrativo na Área de Alemão da USP, isto é, quando o relatório de pesquisa para a CAPES é escrito. Por isso, pode ser que os mestrandos transcrevam para a sua introdução o texto preenchido para o formulário da CAPES.

Além disso, foram encontradas, em quatro introduções, notas de agradecimento que se dirigem às instituições fornecedoras de bolsas, ao orientador, assim como a familiares, etc. Na verdade, foram registradas notas de agradecimento na maioria dos trabalhos brasileiros. Frequentemente, elas aparecem numa página separada, antes do início da introdução. Isso, contudo, não é uma regra geral. As notas de agradecimento detalhadas contidas no texto de introdução são, a meu ver, também uma indicação de uma relação estreita e pessoal entre o mestrando e o orientador, que é especialmente realçada por meio dessa honraria.

Declaração da limitação do escopo do trabalho [3^{1B}]

Uma estratégia que Swales não indicou no seu modelo é a “declaração da limitação do escopo do trabalho [3^{1B}]. Parece de grande importância, principalmente para os estudantes brasileiros, apontar desde o início as restrições do trabalho, para eventualmente não frustrar expectativas “muito grandes” por parte do leitor. Essa estratégia eu classificaria como proteção da face de BROWN-LEWINSON (1988). A meu ver, ela tem também um caráter de “desculpa”.

Organização textual e método: inseparável [3⁷ 3⁴]

Como foi realçado por meio da colocação de parênteses, fica claro que nos trabalhos acontece um amálgama das informações a respeito da composição textual e do procedimento metodológico. É possível constatar esse fato tanto nos textos alemães quanto nos brasileiros, o que teria sua origem no fato de que o passo [3⁷] se presta muito bem para sinalizar o arcabouço teórico e metodológico, sem que seja necessário entrar em maiores detalhes.

Não-antecipação dos resultados [3⁵]

Um argumento contra a antecipação dos resultados nas introduções de mestrado é o fato de que se parte do pressuposto de que o trabalho será lido pelo orientador em sua totalidade, com o intuito de reconstruir seus resultados. O objetivo central não é o da recepção rápida do trabalho, como é o caso de um artigo acadêmico, que deve dar rapidamente ao leitor uma visão geral dos mais recentes conhecimentos científicos. Trata-se, sobretudo, de uma verificação de como o autor chegou às suas conclusões. No centro da questão está o *como*, isto é, o caminho é a meta. Nas dissertações de mestrado brasileiras ainda se acrescenta que os trabalhos contêm um resumo, cuja meta comunicativa mais importante é a antecipação dos resultados da pesquisa.

Destacando o valor do próprio trabalho [3⁶]

Foi possível constatar uma diferença importante entre os textos alemães e brasileiros na aplicação da estratégia [3⁶]. Nessa questão, os autores brasileiros chegam muito mais rapidamente a uma avaliação positiva do próprio desempenho e é demonstrado para o leitor em que campo enquadrar o trabalho e que benefícios concretos ele traz. Além da análise da organização dos textos com seus movimentos e passos relevantes do *corpus* em questão, a próxima pergunta busca respostas referente à presença autoral.

d) Como se apresenta o estudante como autor? Como se manifesta sua identidade acadêmica?

Chama a atenção na contagem dos pronomes e das flexões verbais que os textos brasileiros inequivocamente apresentam uma presença autoral maior. As afirmações têm um efeito mais direto e, conseqüentemente, mais solícito devido ao emprego da primeira pessoa do singular. O autor assume, por assim dizer, a responsabilidade por suas declarações. Ao mesmo tempo, emprega-se frequentemente a primeira pessoa do plural, o que é uma estratégia que parece autoritária¹²⁷, mas que, por outro lado, tem o efeito de atenuar a responsabilidade individual. Como somente houve acesso a trabalhos já finalizados e não foi possível fazer uma indagação posterior aos autores dos textos, somente se pode especular se é o caso de um *pluralis majestatis* ou de um *pluralis modestatis*.

Motivado pela situação favorável na Área de Alemão da USP, onde cada professor atende um número limitado de alunos, um contato mais estreito com o orientador é possível, fazendo com que a troca de conhecimento e, conseqüentemente, a orientação possa ser muito mais intensiva. Muitas contribuições e ideias produtivas podem resultar dessas reuniões entre orientadores e mestrandos. Esse aspecto é possivelmente levado em conta ao se empregar a primeira pessoa do plural. Contudo, esse uso pode ser também visto como uma aceitação não refletida desse tipo de

---

¹²⁷ A impressão de que o uso do “nós” tenha um efeito autoritário pode também se remeter à minha socialização acadêmica na Alemanha. A menção a um “coletivo” na Alemanha traz em si sempre algo negativo, o que pode ser justificado historicamente.

referência autoral, já que tal referência é de uso comum em muitas publicações científicas brasileiras.

Na faculdade alemã da LMU/DaF cada professor aceita, por razões do regime de trabalho, muito mais alunos a orientar, não havendo, assim, praticamente tempo para uma troca intensiva com o orientando. Isso também poderia ser um indicador para o fato de que nos trabalhos alemães a primeira pessoa do plural somente aparece uma vez, isto é, essa forma não tem grande expressão, sendo importante notar que, além disso, é ultrapassada no uso corrente do alemão. Contudo, segundo GRAEFEN (2007, p. 10)¹²⁸, pode ser que os alunos alemães tentem evitar a primeira pessoa do singular por ela não ser adequada, empregando o plural em seu lugar. Porém, essa forma só tem sentido quando o autor realmente fala ou escreve em nome de um grupo (por exemplo, um grupo de trabalho de pesquisadores, uma “escola”, a totalidade dos pesquisadores de uma disciplina). A meu ver, o emprego da primeira pessoa do plural também pode conduzir a uma impressão errada, a saber, que o trabalho não foi escrito individualmente, o que contrariaria as normas universitárias, que preveem a pesquisa e a redação independente e individual da dissertação de mestrado.

No que concerne ao emprego da primeira pessoa do singular, as contagens nos trabalhos alemães mostram que ele é muito menos utilizado em comparação com os trabalhos brasileiros. Uma explicação para esse fato poderia ser que o tabu da primeira pessoa do singular ainda está muito presente no âmbito da língua alemã, somente sofrendo uma aceitação muito lenta (SCHMIDT 2010). Os alunos brasileiros são exortados a “assumir” as suas declarações com mais frequência. Nesse contexto, as funções *de papel de autor* e *papel privado* aparecem mais vezes nos textos em português. Nos textos alemães, o autor aparece exclusivamente nas indicações sobre a organização do texto. Assim, o *papel de autor* também prevalece nos textos alemães.

O emprego frequente do papel privado, juntamente com as informações biográficas, e a menção do orientador (que parece não apenas ter um papel profissional, mas também ser um orientador no caminho biográfico do aluno), e o fato de que introduções que apresentam o mesmo modelo de organização tenham sido

---

¹²⁸ Dr. G. Graefen é membro do corpo docente do Instituto DaF da LMU.

escritas com a orientação do mesmo professor podem revelar uma "personalização da ciência". Aí se mostram as maiores diferenças nos textos alemães e brasileiros."

- e) Quando se constata que uma dissertação de mestrado dispõe de outra estrutura de conteúdo e de organização, é necessário tematizá-la na sala de aula?

Estamos falando de dois contextos comunicativos diversos (vide BHATIA 1993): artigos acadêmicos são escritos num campo comunicativo diferente do das dissertações de mestrado. A produção de um artigo acadêmico corresponde às atividades básicas de um cientista e faz parte de sua formação profissional. Pesquisas científicas são decisivas para a carreira.

A dissertação de mestrado é um título acadêmico (na Alemanha é o primeiro título) que atesta a aptidão para o trabalho científico e marca o fim da formação. Porém, a obtenção do título não significa que o autor tomará a decisão de seguir a carreira acadêmica, para permanecer na respectiva comunidade discursiva. A questão que aqui se coloca é de como saber se alguém se inseriu na comunidade discursiva, porque a dissertação não garante isso (escreveu, engavetou, não publicou), ou seja, é só a entrada. Ser membro é ler ou produzir conhecimento ou ter um cargo numa instituição acadêmica? Aqui surgem outros campos de pesquisa.

Como a análise mostrou, contudo, essas condições diferentes acima descritas não conduzem a metas comunicativas completamente distintas. De fato, elas são apenas avaliadas de forma diferente. Por exemplo, de acordo com regulamentos de pesquisas para o mestrado, não se exige a identificação e o preenchimento de uma lacuna de pesquisa. Contudo, foi possível verificar um movimento 2^{1A} em muitos trabalhos brasileiros, indicativo insofismável dessa situação. Trata-se mais de uma determinação de "poder fazer" e não de "ter que fazer", motivo pelo qual a situação pode chegar a um ponto de sobreposição dos objetivos comunicativos nos casos de artigos acadêmicos e dissertações de mestrado.

Como as pesquisas igualmente mostraram, o M3 tem mais importância do que nos artigos acadêmicos. Ele se mostra não somente mais abrangente como também mais diferenciado. Por isso, os mestrandos deveriam ser especialmente alertados para a sua função e sobre quais marcadores linguísticos são mais adequados para sua realização. Tanto nos textos alemães quanto nos brasileiros foi possível observar três

estratégias principais do M3, que apareciam em mais de 90% dos casos (vide figura 16). Nisso estão incluídos o estabelecimento de metas, indicações sobre os fundamentos metodológicos e teóricos, assim como indicações da estrutura textual que devem ser transmitidos ao mestrando. Ao contrário do passo opcional “resumindo a metodologia” no modelo de SWALES (2004), essa estratégia parece ser obrigatória aqui. Em todos os trabalhos são dadas informações mais ou menos abrangentes a respeito.

No caso das introduções brasileiras, vale também salientar o desempenho especial, isto é, os benefícios adicionais. Pertencem às estratégias complementares a delimitação do estabelecimento de metas, ou seja, declarar a limitação do escopo do trabalho, fornecer definições e estabelecer hipóteses.

Figura 15 Os passos/estratégias principais do M3 nas IA (à esquerda) e IB¹²⁹

Depois de haver apresentado as estratégias mais frequentes nos textos alemães e brasileiros, resta a pergunta se elas devem ser ensinadas na sala de aula, para transformar o estado descritivo num estado normativo. Isso, por sua vez, levanta a questão de uma introdução como tal ainda ser reconhecida mesmo que nem todas as estratégias possam ser encontradas. A meu ver, principalmente a ausência da estratégia “dando os objetivos” faz com que o texto não seja mais uma introdução, já que essa

¹²⁹ Os passos não aparecem necessariamente nessa sequência.

estratégia é essencial para sua constituição. Portanto, parece-me aconselhável ensiná-la na sala de aula em um curso sobre a escrita acadêmica.

Os trabalhos brasileiros e alemães podem ser considerados, assim, como tipos de textos de uma introdução acadêmica. As metas são as mesmas, mas forma-se outra estrutura devido a diferenças na valorização dos objetivos, que levam a elaboração de um outro tipo de texto. Ao contrário de Bhatia, eu não falaria aqui de subgêneros. Essa classificação daria a impressão equivocada de que as introduções de dissertações de mestrado são uma “versão atenuada” de introduções de artigos acadêmicos. Como (HÜTTNER 2007) constata, gêneros não podem ser considerados “melhores” ou “piores” do que outros gêneros do ponto de vista de sua estrutura. E no caso de gêneros textuais de alunos, dos quais a dissertação de mestrado faz parte, as diferentes posições na hierarquia acadêmica entre professores e estudantes, a meu ver, podem ser o motivo pelo qual há essa modificação na valorização dos objetivos comunicativos. Por exemplo, a estratégia “delimitação do escopo do trabalho” é uma importante estratégia de introdução de mestrado, tendo mais peso do que em um artigo acadêmico, o que provavelmente se deve pelo fato de que o estudante precisa justificar-se perante o professor ou uma banca.

Independentemente do fato de as introduções de dissertações de mestrado terem uma estrutura própria, foi possível constatar que o conhecimento sobre conceitos centrais da introdução (como, por exemplo, o estabelecimento de hipóteses), assim como o emprego adequado dos recursos linguísticos podem ser melhorados em alguns casos. Nesse caso, precisamente alunos não nativos necessitam de um apoio especial (vide HÜTTNER 2007). Quando as metas comunicativas são conhecidas, certamente a assimilação dos marcadores linguísticos adequados é mais fácil.

A tabela 37 mostra de forma resumida as diferenças, semelhanças e tendências reveladas ao terem sido analisadas.

Diferenças, semelhanças e tendências

IA	IB
Tendência para a estrutura M1-M3	Estrutura retórica mais heterogênea
M2 menos presente	M2 mais frequente
M3 formado principalmente de passos [3 ⁴], [3 ⁷]	M3 mais diferenciado: veja passo [3 ⁸]
Tendência de estruturas na voz passiva	Tendência de indicação explícita do autor e emprego misto de pronomes pessoais
Aumento pouco acentuado da primeira pessoa do singular, principalmente em [3 ⁷]	Emprego mais frequente da primeira pessoa do plural
	Tendência de inserir interesse de pesquisa ao campo pessoal do autor
Mais curto	Mais longo
Estabelecimento único de metas	Metas são divididas em gerais e específicas
Tendência de usar o passo “declaração da limitação do escopo do trabalho”	Tendência de usar o passo “declaração da limitação do escopo do trabalho”
Tendência de combinação de [3 ⁴] e [3 ⁷]	Tendência de combinação de [3 ⁴] e [3 ⁷]
Não-antecipação dos resultados	Não-antecipação dos resultados

Tabela 37 Diferenças, semelhanças e tendências nas IA e IB

Uma comparação de gêneros científicos, como na presente pesquisa, pode contribuir na sala de aula para a melhor compreensão das características de um texto acadêmico-científico tanto na língua materna como na língua estrangeira e para a identificação das dificuldades na sua produção (KAISER 2003), o que inclui a organização e escolhas linguísticas adequadas. Uma comparação possibilita também revelar as convenções de discurso e língua que assim podem ser (re)pensadas e criticadas com o objetivo de entender diferenças culturais de uma forma neutra e distanciada.

Sugestões para pesquisas futuras

Este trabalho ocupou-se da análise e a comparação de textos L1 criados no âmbito da germanística em dois contextos culturais diferentes. Muitos estudos da retórica contrastiva provaram que a língua materna tem uma grande influência sobre a produção textual em L2. A continuação do presente trabalho, portanto, poderia ser a de examinar introduções de dissertações de mestrado redigidas em português por estudantes alemães ou em alemão por estudantes brasileiros no campo da germanística ou de outra disciplina (a). Também seria possível considerar outras partes de uma dissertação de mestrado ou seu texto completo (b). No caso do presente estudo, o *corpus* consiste de textos já finalizados e defendidos. Um estudo que avaliasse o processo da escrita e que incluísse as propostas de correção do orientador também poderia certamente elucidar muitos pontos sobre as convenções da escrita (c). Além disso, seria interessante observar se, no contexto de uma mudança para o sistema de bacharelado e de máster na Alemanha, a longo prazo, os trabalhos denominados “trabalhos de máster/*Masterarbeit*” sofrerão modificações em sua organização de conteúdo e de estrutura (d).

Anexos

Introduções alemães:

Layout N°	Fonte	Tamanho	Espaçamento	Enumeração	Epigrafe	Recuo	Rodapé	Citação integral ¹³⁰	Citação não-integral
01	Arial	12	1,5	1.					
02	TNR	12	1,5	1					
03	Arial	12	1,5	1.					
04	Arial	12?	1,5	1					4
05	TNR	12	1,5	1.					4
06	Arial	12	1,5	1.					
07	TNR	12	1,5	1.			1	1	1
08	TNR	11	1,5	Ø					
09	TNR	12	1,5	Ø					
10	TNR	12	1,5	Ø			1	1	2
11	Arial	12	1,5	Ø			2	6	7
12	Arial	12	1,5	0			2	5	10
13	Arial	11	1,5	1/1.1/1.2			7		
14	TNR	12	1,5	1.			8	2	
15	TNR	12	1,5	1	x		1		
16	TNR	12	1,5	1	x		1	1	1
17	TNR	12	1,5	1					
18	TNR	12	1,5	1			5	3	5
19	TNR	11	1,5	1			2		6
20	TNR	12	1,5	1				1	3
21	TNR	12	1,5	1.	x				1
22	TNR	12	1,5	1.	x		1		
Ø	TNR	12	1,5	1.	4		30	20	44

¹³⁰ O autor é mencionado em conjunto com um verbo de citação. Em contraste com a forma não-integral de citação, na qual o autor e o ano aparecem entre parênteses no final da frase ou na nota de rodapé.

Introduções brasileiras:

Layout No°	Fonte	Tamanho	Espaçamento	Enumeração	Epígrafe	Recuo	Rodapé	Citação integral	Citação não- integral
01	TNR	12	1,5	1./1.1/1.2		x			
02	TNR	12	1,5	1./1.1/1.2	x	x	3	3	
03	TNR	14	1,5	Ø		x		1	1
04	TNR	14	1	1.		x			5
05	TNR	14	1	1.				2	16
06	TNR	14	1	1.					12
07	TNR	14	1	1.					
08	TNR	12	1,5	1					7
09	Arial	12	1,5	1./2.		x			4
10	Arial	12	1,5	Ø		x			
11	TNR	11	1,5	1./1.1/1.2/1.3					1
12	Arial	12	1,5	1.		x		1	5
13	TNR	12	1,5	I.	x		1	2	
14	TNR	12	1,5	1.		x	5	7	6
15	Arial	11	1,5	1.		x			
16	TNR	11	1,5	Ø ¹		x	1	3	
17	TNR	14	1,5	Ø	x	x	3	3	3
18	Arial	11	1,5	Ø		x			
19	TNR	12	1,5	Ø		x			
20	Arial	12	1,5	Ø/1./2./3.		x	8	7	2
21	TNR	11	1,5	Ø		x			1
22	TNR	12	1,5	1.		x	3		5
Ø	TNR	12	1,5	1.	3	16	24	12	86

A transferência dos diferentes papéis do autor para o modelo CARS modificado, que se deriva da análise das introduções de dissertações de mestrado consideradas, pode ser representada com o seguinte quadro comparativo:

M1		
Dando informações do geral ao específico sobre o assunto		
Problematizando o assunto		
Dando motivos pessoais que levaram à escolha de tema	⇒	Papel Privado
M2	⇒	Papel Pesquisador
M3	⇒	
Dando os objetivos	⇒	Papel Autor
Dando os não-objetivos	⇒	Papel Autor
Apresentando questionamentos ou hipóteses	⇒	Papel Autor Papel Pesquisador
Dando definições	⇒	Papel Pesquisador
Resumindo a metodologia	⇒	Papel Pesquisador
Destacando o valor do presente trabalho	⇒	Papel Pesquisador
Indicando a estrutura do trabalho	⇒	Papel Autor

Referências bibliográficas

ADAMZIK, K. *Textsorten – Texttypologie. Eine kommentierte Biographie*. Münster, Nodus, 1995.

AHMAD, U. K. Scientific research article in Malay: Rhetoric in an emerging research community. In: DUSZAK, A. (ed.) *Culture and styles of academic discourse*. Berlin/New York, de Gruyter, 1997, 273-303.

ANTHONY, L. Writing research article introductions in software engineering: How accurate is a standard model? In: *IEEE Transactions on Professional Communication*, 42, 1999, 38-46.

ARANHA, S. *A argumentação nas introduções de trabalhos científicos da área de Química*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

ARANHA, S. *Contribuições linguísticas para a argumentação da introdução acadêmica*. Tese, UNESP Araraquara, 2004.

ARANHA, S. Steps to genre appropriateness: a case-study of Brazilian Translation students. In: *V Congreso Nacional de Investigaciones Lingüístico-Filológicas*, 2007, Lima. Comunicaciones - CD ROM, 2007, 01-09.

ARAÚJO, D. A. Gêneros textuais acadêmicos: reflexões sobre metodologias de investigação. In: *Revista de Letras*, no. 26, vol. 1/2, 2004, 21-27.

ARAÚJO, D. Práticas discursivas em conclusões de tese de doutorado. In: *Linguagem em (Dis)curso*, v.6, 2006, 447-462.

ARVAY, A./TANKÒ G. A contrastive analysis of English and Hungarian theoretical research article introductions. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 42/1, 2004, 71-200.

ASKEHAVE, I. / SWALES, J. Genre identification and communicative purpose: a problem and a possible solution. In: *Applied Linguistics*, v. 22/n. 2, 2001, 195-212.

BASCHERA, M. *Englisch allein als Wissenschaftssprache genügt nicht*. In: *NZZ online*. 19.03.2010. <http://bit.ly/fmrVeB>. Acesso: 30.01.2011.

BAZERMAN, C. Systems of genres and the enactment of social intentions. In: FREEDMAN, A. /MEDWAY, P. *Genre and the new rhetoric*. London, Taylor & Francis, 1994, 79-101.

BERKENKOTTER, H. /HUCKIN, T.N./ACKERMAN, J. *Social contexts and socially constructed texts: The initiation of graduate student into a writing research*

community. Berkeley CA, University of California, National Center of the Study of writing, 1988.

BEREITER, C. /SCARDAMALIA, M. *The psychology of written composition*. Hillsdale NJ, Lawrence Erlbaum, 1988.

BEZERRA, B. G. *Gêneros introdutórios em livros acadêmicos*. Tese, Universidade Federal de Céara (UFC), 2006.

BHATIA, V. *Analyzing genre: language use in professional settings*. New York, Longman, 1993.

BHATIA, V. *Genre mixing in academic introductions*. In: *English for Specific Purposes*, v.75, n.3, 181-195.

BHATIA, V. *Worlds of written discourse: a genre-based view*. London, Continuum, 2004.

BIASI-RODRIGUES, B. O gênero resumo: prática discursiva da comunidade acadêmica. In: ARAÚJO, J.C. /BIASI-RODRIGUES, B. /SOUZA, S.C. (org.) *Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales*. Belo Horizonte, Autêntica, 2009.

BIBER, D. *Variation Across Speech and Writing*. Cambridge, Cambridge University Press, 1988.

BIBER, D. /CONNOR, U. /UPTON, T. Discourse Analysis and Corpus Linguistics. In: BIBER, D. /CONNOR, U. /UPTON, T. (eds.). *Discourse on the move: Using corpus analysis to describe discourse structure*. Amsterdam, John Benjamins, 2007, 1-20.

BROWN, P. /LEVINSON, S. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge, Cambridge Universal Press, 1987.

BUGGENHAGEN, A. v. *Alemão científico. Primeiros passos*. São Paulo, Herder, 1968.

CANAGARAJAH, A. S. *Critical Academic Writing and Multilingual Students*. Ann Arbor, University of Michigan Press, 2002.

CARRELL, P.L./DEVINE, J. / ESKEY, D.E. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge, University Press, 1989.

CARVALHO, G. Resenhas acadêmicas e sua organização retórica. In: *Revista Letras*, Vol. 57, 2002, 175-194.

CASTILHO FERREIRA DA COSTA, A. *Sozial und kulturspezifischer Textsortengebrauch: Ein Vergleich deutscher und brasilianischer Schulaufsätze*. Halle, Dissertation, 2005.

CONNOR, U.M./MORENO, A. I. Tertium Comparationis: A vital component in contrastive rhetoric research. In: BRUTHIAUX, P. et al. (eds.) *Directions in Applied Linguistics*. London, Multilingual Matters, 2005.

CORTEZ CAMPORMAR, M. O uso de “estudo de caso” em pesquisas de dissertações e teses em administração. In: *Revista de Administração da Universidade de São Paulo*, v. 26/3, 1991, 95-97.

COSTA BEMQUER, I. Contribuições ao debate sobre a relação entre gêneros textuais e suporte. <http://www.celsul.org.br/Encontros/07/dir/arq29.pdf>. Acesso em 30.12.2010.

CHU, B.K.S. *Introductions in state-of-the-art, argumentative, and teaching tips LESL journal articles: Three possible sub-genres of introduction?* City University of Hong Kong, Hong-Kong, Research Monograph 12, 1996.

CLEMEN, G. *Hecken in deutschen und englischen Texten der Wirtschaftskommunikation: Eine kontrastive Analyse*. Siegen, Univ. Diss., 1998.

CLYNE, M. Wissenschaftliche Texte Englisch-und Deutschsprachiger. In: *Studium Linguistik* 15, 1984, 92-97.

CLYNE, M. Cultural differences in the organization of academic texts: English and German. In: *Journal of Pragmatics* 11, 1987, 217-247.

CLYNE, M. Zu kulturellen Unterschieden in der Produktion und Wahrnehmung englischer und deutscher wissenschaftlicher Texte. In: *Info DaF* 18, 04/1991, 376-383.

CONNOR, U. *Contrastive rhetoric: Cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge, Cambridge University Press, 1996.

CORACINI, M. J. *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. Campinas, Pontes, 1991.

CROOKES, G. Towards a validated analysis of scientific text structure. In: *Applied Linguistics* 7, 1986, 57-70.

CRONIN, B. *The scholar's courtesy: The role of acknowledgment in the primary communication process*. London, MCB UP, 1995.

CROSS, C. /OPPENHEIM, C. A genre analysis of scientific abstracts, In: *Journal of Documentation*, Vol. 62/4, 2006, 428-446.

COELHO, J. *Um novo olhar às introduções do artigo de pesquisa da prova de inglês do teste ANPAD em um contexto de ensino instrumental*. Dissertação de mestrado, UFMG, 2009.

DAAD *Länderprofile Analysen – Erfahrungen – Trends*. Edition Brasilien. DAAD, Bonn, 2007.

DEPARTAMENTO DE ALEMÃO. *Área de Alemão: Língua, Literatura e Tradução*. São Paulo, Livraria Humanitas, 1997.

DORNBUSCH, C. S. *A Literatura Alemã Nos Trópicos: Uma Aclimação Do Cânone Nas Universidades Brasileiras*. São Paulo, Annablume, 2005.

DRESSLER, W. *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen, Niemeyer, 1972.

DUDLEY-EVANS, T. /ST. JOHN M. J. *Developments in English for Specific Purposes: a multi-disciplinary approach*. Cambridge, Cambridge University Press, 1998.

DUDLEY-EVANS, T/ KAY, H. Genre: what teachers think. In: *ELT Journal*, Oxford, v. 52/4, 10/1998, 308-314.

DUDLEY-EVANS, T. Genre Analysis: an investigation of the introduction and discussions sections of MSc dissertations. In: COULTHARD, M. (ed.) *Talking about Text*. Birmingham, English Language Research, 1986, 128-145.

DUDLEY-EVANS, T. /HENDERSON, W. The organization of article introductions: Evidence of change in Economics writing. In: DUDLEY-EVANS, T. (ed.) *The language of economics: the analysis of economics discourse* (ELT document 134), Modern English Publications and the British Council, 1990, 67-78.

DUSZAK, D. Academic discourse and intellectual styles. In: *Journal of Pragmatics* 21, 1995, 291-313.

EHLICH, K. Scientific texts and deictic structures. In: STEIN, D. (ed.) *Cooperating with written texts*. Berlin/New York, de Gruyter 1992, 201-229.

EHLICH, K. Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* Band 19. München, iudicium, 1993, 13-43.

EHLICH, K. Et al. *Bibliographie „Schreiben für die Hochschule“*. Frankfurt am Main, Peter Lang Verlag, 2000.

EHLICH, K. Deutsche Wissenschaftskommunikation – eine Vergewisserung. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 27. München, iudicium, 2001, 191-192.

EHLICH, K. Wissenschaftssprachkomparatistik. In: EHLICH, K. (Hrsg.) *Mehrsprachige Wissenschaft – europäische Perspektiven*, 2002, 1-10.
<http://www.euro-sprachenjahr.de/onlinepub.htm>

EHLICH K. Universitäre Textarten, universitäre Struktur. In: EHLICH, K. / STEETS, A. (Hrsg.) *Wissenschaftlich schreiben lernen und lehren*. Berlin, de Gruyter, 2003, 13-29.

EHNERT, R. Deutsch als Fremdsprache – Gestalt des Faches und seine möglichen Beziehungen zur “Auslandsgermanistik“. In: *DAAD Dokumentationen und Materialien 12*, 1988, 437-453.

EBER, R. *Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat. Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache*. München, iudicium, 1997.

FAIGLEY, L. Nonacademic writing: The social perspective. In: ODELL, L./GOSWAMI D. (eds.) *Writing in non-academic settings*. New York, Guilford, 1985, 231-248.

FAKHRI, A. Rhetorical properties of Arabic research article introductions. In: *Journal of Pragmatics* 36, 2004, 1119–1138.

FANDRYCH, C. *Herausarbeiten vs. illustrate*: Kontraste bei der Versprachlichung von Sprechhandlungen in der englischen und deutschen Wissenschaftssprache. In: EHLICH, K. (Hrsg.) *Mehrsprachige Wissenschaft - europäische Perspektiven*, München, 2002, <http://www.euro-sprachenjahr.de/onlinepub.htm>

FANDRYCH, C. Zu den Grundlagen der Kontrastiven Linguistik. <http://www.uni-leipzig.de/herder/vv/ma/kontraling.htm>, 2007. Acesso em: 30.03.2011.

FERREIRA A. B. H. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira 1999.

FERNANDES DA SILVA , E.C. A modalização no discursos acadêmico: Um estudo sobre introduções de dissertações de mestrado. In: *Estudos Linguísticos XXXIV*, 2005, 223-228.

FOHER, D./CARVALHO, A. *Alemão Científico: Introdução a leitura de textos científicos*. São Paulo, 1971.

FRANCOIS, A. *Wissenschaftliches Schreiben in der Fremdsprache Deutsch am Beispiel französischer Abschlussarbeiten*. Tese, Universität Siegen, 2004.

FREEDMAN, S. W. The registers of student and professional expository writing: Influences on teachers’ responses. In: BEACH, R./BRIDWEN, L. (eds.), 1984, 334-347.

FREDRICKSON, K.M./SWALES, J. Competition and discourse community: introductions from Nysvenska Studier. In: GUNNARSON, B.L. / LINELL P. /NORDBERG, B. *Text and talk in professional contexts*. Sweden, ASLA, 1994, 9-22.

FUHR, F. *Gramática do Alemão Científico* (Bausteine: Fachdeutsch für Wissenschaftler). São Paulo, EPU, 1989.

GALTUNG, J. Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Essay über sachsonische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft. In: WIERLACHER, A. (Hrsg.) *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer Interkulturellen Germanistik*. München, iudicium, 1985, 151-193.

GIANNONI, D.S. Words of Gratitude: A Contrastive Study of Acknowledgement texts in English and Italian Research Articles. In: *Applied Linguistics*, 23 (1), 2002, 1-31.

GIERSBERG, D. *Deutsch unterrichten weltweit. Ein Handbuch für alle, die im Ausland Deutsch unterrichten wollen*. Bielefeld, Bertelsmann, 2004.

GLÄSER, R. *Fachtextsorten im Englischen*. Tübingen, Narr, 1990.

GNUTZMANN, C. /LANGE, R. Kontrastive Linguistik und Fachsprachenanalyse. In: GNUTZMANN, C. (Hrsg.) *Kontrastive Linguistik*. Frankfurt, Lang, 1990, 85-116.

GNUTZMANN, C. Sprachliche Indikatoren zur Explizierung von „Zielsetzungen“ im Englischen und Deutschen. In: *Fachsprache/ International Journal of LSP*, 1991/1, 10-15.

GNUTZMANN, C. /OLDENBURG, H. Contrastive text-linguistics in LSP-Research: Theoretical Considerations and Some Preliminary Findings. In: SCHRÖDER, H. (ed.): *Subject-oriented Texts. Language for Special Purposes and Text Theory*. Berlin, 1991, 103-136.

GOLEBIOWSKI, Z. Application of Swales' Model in the analysis of research papers by polish authors. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 37/1999, 231-247.

GOMES-SANTOS S. N. *A questão do gênero no Brasil: teorização e didatização*. In: Estudos Lingüísticos (São Paulo), Campinas, v. XXXIII, 2004, 326-331.

GLÜCK, H. *Deutsch als Fremdsprache in Europa vom Mittelalter bis zur Barockzeit*. Berlin/New York, de Gruyter, 2002.

GRABE, W. / KAPLAN, R. B. *Theory and practice of writing: An applied linguistic perspective*. New York, Longman, 1995.

GRAEFEN, G. Wissenschaftliche Texte im Vergleich. In: BRÜNNER, G./GRAEFEN, G. (Hrsg.) *Texte und Diskurse*. Opladen, Westdeutscher Verlag, 1994, 136-157.

GRAEFEN, G. *Der wissenschaftliche Artikel – Textart und Textorganisation*. Frankfurt, Lang, 1997.

GRAEFEN, G. Textkommentierung in deutschen und englischen wissenschaftlichen Artikeln. In: SCHLOSSER, H.- D. (Hrsg.) *Sprache und Kultur*. Frankfurt a.M., Lang 2000a, 113-124.

GRAEFEN, G. "Hedging" als neue Kategorie? Ein Beitrag zur Diskussion“. 2000b. <http://www.daf.uni-münchen.de/downloads/hedge.pdf>.

GUMPERZ, J. The speech community. In: GUMPERZ, J. (ed.) *Language in social groups*. Stanford CA, University Press, 1971, 114-128.

GÜLICH, E. /RAIBLE, W. (Hrsg.) *Textsorten. Differenzierungskriterien aus linguistischer Sicht*. Frankfurt a. M., Lang, 1972.

GRUBÖCK, U. *Exploring patient information sheets – exploring a genre for ESP learning and teaching*. Universität Wien, Dissertação, 2008.

GUPTA, R. Managing General and Specific Information in Introductions ESP, vol.14 no.1, 1995, 59-75.

HALLIDAY, M.A.K. *Language and social mean*. London, Longman, 1975.

HELBIG, G. (Hrsg.) *Studien zu Deutsch als Fremdsprache IV* (Reihe Germanistische Linguistik). Band 137-138, Marburg/Lahn, Olms-Verlag, 1997.

B. HEMAIS/B. BIASI-RODRIGUES. A proposta sócio-retórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L. et al. (ed.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo, Parábola Editorial, 2005, 108-129.

HENRY, A. /ROSENBERRY, R. L. Using a small corpus to obtain data for teaching a genre. In: GHADESSY, M. / HENRY, A. / ROSENBERRY, R. L. (eds.). *Small corpus studies and ELT: theory and practice*. Amsterdam, Benjamins, 2001, 93-133.

HIRANO, E. Research article introductions in English for specific purposes: A comparison between Brazilian Portuguese and English. In: *English for Specific Purposes*, 2009, 240-250.

HUFEISEN, B./NEUNER, G. *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Straßburg, Europarat, 2003.

- HUND, E. naheliegend oder weiterhergeholt – unterrichtspraktische Überlegungen zu Raum und Körper in der Wissenschaftssprache. In: BARKOWSKI H./WOLFF, A. (Hrsg.) *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 52. Regensburg 1999, 290-320.
- HUTZ, M. *Kontrastive Fachtextlinguistik für den fachbezogenen Fremdsprachenunterricht*. Trier, Wissenschaftlicher Verlag, 1997.
- HÜTTNER, J. I. *Academic Writing in a Foreign Language*. Frankfurt, Lang, 2007.
- HYLAND, K. Humble servants of the discipline? Self-mention in research articles. In: *English for Specific Purposes* 20, 2001, 207-226.
- HYLAND, K. Authority and invisibility: authorial identity in academic writing. In: *Journal of pragmatics* 34, 2002a, 1091-1112.
- HYLAND, K. Options of identity in academic writing. In: *ELT Journal* 56/4, 2002b, 351-358.
- HYMES, D. *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.
- HYON, S. Genre in three traditions: implications for ESL. In: *TESOL Quarterly* 30, 1996, 693-722.
- ICKLER, T. *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung in das Studium*. Tübingen, Niemeyer, 1984.
- IVANIC R. *Writing and Identity: The discursual construction of identity in academic writing*. Amsterdam, John Benjamins, 1998.
- JOGTHONG, C. *Research article introductions in Thai: Genre analysis of academic writing*. Unpublished doctoral thesis, West Virginia University, 2001.
- JUZWIK et al. Writing into the 21st Century: An Overview of Research on Writing, 1999-2004. In: *Written Communication*, 23(4), 2006, 451-476.
- KAISER, D. *Wege zum wissenschaftlichen Schreiben. Eine kontrastive Untersuchung zu studentischen Texten aus Venezuela und Deutschland*. Tübingen, Stauffenburg, 2002.
- KAISER, D. "Nachprüfbarkeit" versus "Originalität" – Fremdes und Eigenes in studentischen Texten aus Venezuela und Deutschland. In: EHLICH, K. /STEETS, A. (Hrsg.) *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*, Berlin/New York, De Gruyter, 2003, 305-324.
- KALUZA, M. Wissenschaftliches Schreiben. Die Hausarbeit. Eine Bestandsaufnahme. In: *Info Daf* 36, 01/2009, 35-52.

KANOKSILAPATHAM, B. Writing Scientific Research Articles in Thai and English: Similarities and Differences. In: *Silpakorn University International Journal* 7, 2007, 172-203.

KAPLAN, R. B. Cultural Thought Patterns in Inter-Cultural Education. In: CROFT, KENNETH: *Readings on English as a Second Language. For Teachers and Teacher Trainees*. Boston/ Toronto, Little, Brown and Company [Second Edition], 1980, 399-418.

KAPLAN, R./OSTLER, S. *Contrastive Rhetoric Revisited*. Paper Presented at the 16th Annual TESOL Convention, Honolulu, Hawaii, 1982.

KAY, H. /DUDLEY-EVANS, T. Genre: what teachers think. *ELT Journal*, Oxford, v. 52/4, 1998, 308-314,

KOJIMA, S. / KOJIMA, K. S (inanimate subject) + V + O: A syntactical problem in EST writing for Japanese. In: TRIMBLE/TRIMBLE/DROBNIC (eds.) *English for specific purposes: Science and technology*, Oregon, Oregon State University, 1978, 198-226.

KRESTA, R. *Realisierungsformen der Interpersonalität in vier linguistischen Fachzeitschriften des Englischen und des Deutschen*. Frankfurt a.M., Lang, 1995.

KRUMM, H.-J. Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 20. München, iudicium, 1994, 13-36.

LEFFA, Vilson J. Writing for the scientific community: The challenge of being original under constraint. In: *Anais. XIV Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa (ENPULI)*. Belo Horizonte, 1999, 337-344.

LOFFLER-LAURIAN, A.-M. Typologie des discours scientifiques: deux approches. In: *Etudes de Linguistique Appliquée* 51, 1983, 8-20.

LEVIN, B. A. et al. *Expository discourse: a genre-based approach to social-science research texts*. London/New York, Continuum, 2001.

LUDWIG, H. *Methoden und Ziele der Fachtextlinguistik*. Marburg, Tectum Verlag, 1999.

MARTIN, J. R. A contextual theory of language. In: COPE, B./KALANTZY, M. (eds.) *The powers of literacy: a genre approach to teaching writing*. Pittsburgh, University of Pittsburgh Press, 1993, 16-136.

MARTÍN, P. A. *A Genre-Analytic Study of English and Spanish Research Article Abstracts in the Experimental Social Sciences*. Tese, Universidad de La Laguna, 2003.

MAURANEN, A. *Cultural Differences in Academic Rhetoric*. Frankfurt am Main, Lang, 1993.

MEURER, J. L. Aspectos da textualização da introdução a artigos acadêmicos de pesquisadores brasileiros. In: *Círculo de Estudos Linguísticos do Sul*. Florianópolis, Caderno de Resumos do CELSUL/ UFSC, 1995, 758-68.

MILLER, C. R. Genre as social action. In: FREEDMAN, A. /MEDWAY, P. (eds.) *Genre and the new rhetoric*. London, Taylor & Francis, 1994 [1984], 23-42.

MORENO, A.I./ SUAREZ, L. A study of critical attitude across English and Spanish academic book reviews. In: *Journal of English for Academic Purposes* 7(1)/2008, 15-26.

MOTTA-ROTH, D. Uma análise de gênero de resumos acadêmicos (abstracts) em economia, lingüística e química. In: *Revista do Centro de Artes e Letras*, 1996, 18(1-2), 53-90.

NEUNER, G. Aufgaben und Übungsgeschehen im Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* 10, 1994, 6-13.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge, Cambridge University Press, 1992.

OLDENBURG, H. *Angewandte Fachtextlinguistik „Conclusions“ und Zusammenfassungen*. Tübingen, Narr, 1992 (Forum Fachsprachenforschung).

OZTURK, I. The textual organization of research article introductions in applied linguistics: variability within a single discipline. In: *English for Specific Purposes* 26, 2007, 25-38.

PALTRIDGE, B. Genre, text type and the language learning classroom. *ELT Journal*, v. 50, n.3, 1996, 237-243.

PAULA de, M. F. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. In: *Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, vol. 14 /1, Sorocaba, 2009, 71-84.

POHL, T. *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen, Niemeyer, 2007.

POLENZ v. P. Über die Jargonisierung von Wissenschaftssprache und wider die Deagentivierung. In: BUNGARTEN, T. (Hrg.) *Wissenschaftssprache. Beiträge zur Methodologie, theoretischen Fundierung und Deskription*. München, Fink, 1981, 85-110.

POPKEN, R. A study of Topic Sentence Use in Academic Writing. In: *Written Communication*, 4/1987, 209-227.

- POGNER, K.-H. *Schreiben im Beruf als Handeln im Fach*. Tübingen, Narr, 1999.
- POGNER, K.-H. Diskursgemeinschaft und Interaktion. Zum Schreiben von beratenden IngenieurInnen. In: ADAMZIK, K./ANTOS, G./JAKOBS, E.-M. (Hrsg.) *Kultur- und domänenspezifisches Schreiben*. Frankfurt/Main, Lang, 1997, 125-150.
- PORTILHO DE MELO RÜDIGER, A. Wissenschaftssprachliche Erfahrungen von brasilianischen Studierenden beim Studium in Deutschland. In: EHLICH, K. / STEETS, A. (Hrsg.) *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin, de Gruyter, 2003, 325-346.
- PURVES, A. Introduction. In: PURVES, A. (ed.). *Writing across Languages and Cultures. Issues in Contrastive Rhetoric*. Newbury Park, CA, Sage, 1988, 9-21.
- RADEMACHER, U. Metakommunikation. Das Sprechen über das Sprechen aus sozialpsychologischer Perspektive. Heidelberg, Univ. Diss., 1998.
- RALL, D. Entwicklungen des Faches Deutsch als Fremdsprache in nichtdeutschsprachigen Ländern II: außereuropäische Perspektive. In: HELBIG, G./GÖTZE, L./HENRICI, G./KRUMM H. J. (Hrsg.) *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*, Bnd. 19.1, Berlin/New York, de Gruyter, 2001, 140-152.
- REHBEIN, J./K. EHLICH. Institutionsanalyse. In: BRÜNNER, G./GRAEFEN, G. (Hrsg.) *Texte und Diskurse*. Opladen, Westdeutscher Verlag, 1994, 287-327.
- REUTER, E. Wissenschaftliches Schreiben im Umbruch. Über einige Folgen der Globalisierung in den Fremdsprachenphilologien. In: *Info DaF* 4/30. München, iudicium, 2003.
- RIEGEL, K.-G. *Öffentliche Legitimation der Wissenschaft*. Stuttgart, Kohlhammer, 1974.
- ROCHE, J. (Hrsg.) *Deutsch als Fremdsprache. Gedanken zu Geschichte, Gegenwart und Zukunft eines xenologischen Faches. Zum 30jährigen Bestehen des Instituts für Deutsch als Fremdsprache*. München, LIT Verlag, 2009.
- ROSERT, E.
www.gesellschaftswissenschaften.uni-frankfurt.de/uploads/images/672/thesen_hypothesen.pdf, 2008. Acesso: 25.02.2011
- SALAGER-MEYER, F. Reading expository prose at the post-secondary level: the influence of textual variables on L2 reading comprehension (a genre-based approach). In: *Reading in a Foreign Language* 8/1, 1991, 645-662.
- SAMRAJ, B. Introductions in research articles: variations across disciplines. In: *English for Specific Purposes* 21, 2002, 1-17.

SAMRAJ, B. Discourse analysis of master's theses across disciplines with a focus on introductions. In: *Journal of English for Academic Purposes* 7, 2008, 55-67.

SANDERSON, T. Kontrastive Fachtextpragmatik deutsch- und englischsprachiger wissenschaftlicher Texte: Danksagungen im interlingualen Vergleich. In: ADAMZIK, K./W. KRAUSE (Hrsg.) *Text-Arbeiten: Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule*. Tübingen, Narr, 2006, 59-85.

SCHMIDT, J. Die Autorenrolle in wissenschaftlichen und studentischen Texten aus dem deutsch-und englischsprachigen Raum. In: MEER, D./ LEVY-TOEDTER, M. (ed.): *Hochschulkommunikation in der Diskussion*. Frankfurt, Peter Lang Verlag, 2010, 221-240.

SCHRÖDER, H. Linguistic and Text-theoretical Research on Languages for Special Purposes. In: SCHRÖDER, H. (ed.) *Subject-orientet texts. Languages for special purposes and text theory*. Berlin/New York, de Gruyter, 1991 (= Research in Text Theory 16), 1-48.

SCHRÖDER, H. Der Stil wissenschaftlichen Schreibens zwischen Disziplin, Kultur und Paradigma – Methodologische Anmerkungen zur interkulturellen Stilforschung. In: STICKEL, G. (Hrsg.) *Stilfragen, IDS Jahrbuch*. Berlin, de Gruyter, 1995.

SPILLNER, B. Die Textsorte Restaurantkritik im kontrastiven und interkulturellen Vergleich. In: DRESCHER, M. (Hrsg.) *Textsorten im romanischen Sprachvergleich*. Tübingen, Stauffenburg, 2002, 101-121.

STEINHOFF, T. Wie entwickelt sich die wissenschaftliche Textkompetenz? In: *Der Deutschunterricht* 3, 2003, 38-47.

STEINHOFF, T. *Wissenschaftliche Textkompetenz und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen, Niemeyer, 2007.

STOTESBURY, H. Gaps and False Conclusions: Criticism in Research Article Abstracts across the Disciplines. In: HYLAND, K./BONDI, M. (eds.) *Academic Discourse across Disciplines*. Lang, Frankfurt, 2006, 123-145.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo, Cortez, 1993.

SWALES, J./NAJJAR, H. The writing of research article Introductions. In: *Written Communication*, 4/1987, 175-192.

SWALES, J. *Aspects of Article Introductions*. Language Studies Unit, The University of Aston, Birmingham, 1981.

_____. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge, Cambridge University Press, 1990.

_____. *Re-thinking Genre: another look at discourse community effects*. Ottawa, Carleton University Mimeografado, 1992.

_____. ROGERS, P.S. Discourse and the projection of corporate culture. In: *Discourse and Society*, 6/1995, 225-244.

_____. *Other floors, other voices: a textography of a small university building*. Mahwah, NJ, LEA, 1998.

_____. *Research genres: exploration and applications*. Cambridge, Cambridge University Press, 2004.

_____. /FEAK, C. B. *Academic writing for graduate students*. Michigan, The University of Michigan Press, 1999.

TAYLOR, G./CHEN, T. Linguistic, cultural, and subcultural issues in contrastive discourse analysis: Anglo-American and Chinese scientific texts. In: *Applied Linguistics* 12/1991, 317-336.

THIELMANN, W. Wege aus dem sprachpolitischen Vakuum? Zur scheinbaren wissenschaftskulturellen Neutralität wissenschaftlicher Universalsprachen. In: EHLICH, K. (ed.) *Mehrsprachige Wissenschaft – europäische Perspektiven*, 2002, <http://www.euro-sprachenjahr.de/onlinepub.htm>

THIELMANN, W. *Deutsche und englische Wissenschaftssprache im Vergleich. Hinführen - Verknüpfen - Benennen*. Heidelberg, Synchron Wissenschaftsverlag der Autoren, 2009.

TOMPSON, S. Frameworks and contexts: A genre-based approach to analyzing lecture introductions. In: *English for Specific Purposes Volume 13, Issue 2*, 1994, 171-186.

TRUMPP, E.V. *Fachtextsorten kontrastiv. Englisch – Deutsch – Französisch*. Tübingen, Narr, 1998.

UPTON, T. A./CONNER, U. Using computerized corpus analysis to investigate the textlinguistic discourse moves of a genre. In: *English for Specific Purposes* 20, 2001, 313-329.

VESALAINEN M. *Prospektwerbung. Vergleichende rhetorische und sprachwissenschaftliche Untersuchungen an deutschen und finnischen Werbematerialien*. Frankfurt, Lang, 2001.

WIDDOWSON, H.G. *Exploration in Applied Linguistics*. Oxford, Oxford University Press, 1979.

WEINGARTEN, R. Zur Stilistik der Wissenschaftssprache: Objektivitäts- und Handlungsstil. In: BRÜNNER, G. /GRAEFEN, G. (Hrsg.) *Texte und Diskurs*.

Methoden und Forschungsergebnisse der Funktionalen Pragmatik. Opladen, Westdeutscher Verlag, 1994, 115-135.

WIERLACHER, A. *Das Fremde und das Eigene.* München, iudicium, 2001. (1.Auflage 1984) http://www.daf.uni-münchen.de/über_uns/index.html. Acesso: 28.08.2009

YIN, R.K. *Case study research. Design and methods.* EUA, Sage publications, 1990.

CORPUS I

BERLAK, J. *Kritik an den Grammatikübungen in DaF-Lehrwerken.* Orientador: COLLIANDER, P. München, LMU, 2008. [A21]

FISCHHABER, K. *Digitale Ethnographie in der Sprach- und Kulturvermittlung.* Orientador: ROCHE, J., München, LMU, 2004. [A07]

GROND, U. *Morphosyntaktische Fehler im gesprochenen Deutsch bei italienischen DaF-Lernern: eine Korpusanalyse zum Anteil der muttersprachlichen Interferenz.* Orientador: ROCHE, J., München, LMU, 2008. [A20]

HABERMANN, B. *Anglizismen in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache.* Orientador: Tielmann, W., München, LMU, 2009. [A22]

HELD, J. *Übereinstimmung zwischen Kurztest zur Früherkennung von sprachentwicklungsgestörten Kindern und ELFRA-2.* Orientador: COLLIANDER, P. München, LMU, 2008. [A19]

HEMMERLING, B. *Was ist "regionalspezifisch" an regionalen Lehrwerken? Eine Untersuchung am ungarischen Beispiel.* Orientador: EHLICH, K., München, LMU, 2004. [A17]

HILLREINER, H. *Die deutsche Orthographiereform – Implantation und Krise einer Reform.* Orientador: EHLICH, K., München, LMU, 1999. [A10]

HUBER, D. *Migration und Sprachenpolitik: ein Vergleich der Situation in Großbritannien, Frankreich und der Bundesrepublik Deutschland.* Orientador: EHLICH, K., München, LMU, 2006. [A09]

KÖRNER, C. *Partikelanalysen und Partikelvermittlung am Beispiel des Thailändischen und des Deutschen.* Orientador: EHLICH, K., München, LMU, 2005. [A11]

KÜNDEL, D. *Sprachimport vs. Sprachpurifizierung – eine anhaltende Debatte, ihre Hintergründe und die Fakten*. Orientador: EHLICH, K., München, LMU, 2004. [A16]

KÜBLER, K.C. *Die Rolle der Semantisierung im Ausspracheerwerb*. Orientador: ROCHE, J., München, LMU, 2008. [A08]

LÄMMERHIRT, E. *Grundkonzepte des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens GERR“*. Orientador: EHLICH, K., München, LMU, 2004. [A14]

MERKL, D. *Die puertoricanische Kultur im Spiegel ihrer Presse*. Orientador: ROCHE, J., München, LMU, 2004. [A03]

MEURER, M.I. *Wegbeschreibungen: sprachliche Realität und Lehrwerkbehandlung – eine kritische Analyse*. Orientador: EHLICH, K., München, LMU, 2004. [A15]

NEFT, C. *Möglichkeiten und Grenzen der neuen Medien in Spracherwerb und Sprachunterricht*. Orientador: ROCHE, J., München, LMU, 2007. [A04]

SCHMIDT, A. *Das Arbeiten mit dem Internet im Deutschunterricht*. Orientador: ROCHE, J., München, LMU, 2004. [A02]

SCHWEIGER, K. *Zur Vermittlung der Nominalplurale an DeutschlernerInnen – Lehrwerkpräsentation und Lernerwahrnehmung*. Orientador: EHLICH, K., München, LMU, 2005. [A12]

WACKER, S. *Zum Problem der Adjektivdeklinaton im Rahmen einer didaktisierten Grammatik*. Orientador: ROCHE J., München, LMU, 2004. [A01]

WAGNER, D. *Zur Bestimmung der Grammatikprogression im Spracherwerb und Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Orientador: ROCHE, J., München, LMU, 2008. [A05]

WEBER, S. *Sprachvermittlung von Fremdsprachen durch deutschsprachige „Sprachführer“*. Orientador: EHLICH, K., München, LMU, 2004. [A13]

WINKLER, M. *Die kulturelle Bedingtheit von Lerntraditionen*. Orientador: ROCHE, J., München, LMU, 2003. [A06]

ZECH, C. *Forschungstexte und Lehrbuchtexte*. Orientador: EHLICH, K., München, LMU, 2004. [A18]

Corpus II

CASTILHO da Costa, Alessandra. *O uso de advérbios dêíticos espaciais na produção escrita de alemão como língua estrangeira em escolas teuto-brasileiras de São Paulo*. Orientador: BLÜHDORN, Hardarik Gerhard. São Paulo, USP, 1999. [B05]

CHECCETTO, Maria Desidério Aparecida. *“Freiarbeit” (“Aula livre”) e o ensino-aprendizagem do “Perfekt”: uma experiência pedagógica com aprendizes brasileiros do alemão como língua estrangeira*. Orientadora: MEIRELES, Selma Martins. São Paulo, USP, 2004. [B11]

CUNHA, Flavia Pirillo. *Os argumentos espaciais preposicionados selecionados por verbos de deslocamento: um trabalho contrastivo português-alemão*. Orientadora: FISCHER, Eliana. São Paulo, USP, 2009. [B16]

EVANGELISTA, Maria Cristina Reckziegel. *O uso dos verbos modais alemães na produção escrita de aprendizes brasileiros*. Orientador: BLÜHDORN, Hardarik Gerhard. São Paulo, USP, 1999. [B06]

FIGUEREDO, Sandro. *A tradução do Perfekt e Präteritum em romances*. Orientadora: BATTAGLIA, Maria Helena Voorsluys. USP, São Paulo, 2009. [B21]

GATTI, Kurz Iris. *O modo subjuntivo em alemão e português*. Orientadora: GLENK, Eva. São Paulo, USP, 2004. [B01]

JANZEN, Henrique Evaldo. *Mediação cultural, abordagem comunicativa e ensino de língua estrangeira: o conceito lingüístico de Bakhtin e os pressupostos da interculturalidade*. Orientadora: NOMURA, Masa. São Paulo, USP, 1999. [B03]

NASCIMENTO, Priscilla Maria Pessutti. *Cursos de língua estrangeira para leitura: teoria e prática, com exemplos para o alemão*. Orientadora: FISCHER, Eliana. São Paulo, USP, 2007. [B14]

RANKE, Cristina. *O uso das preposições espaciais alemãs por estudantes universitários brasileiros*. Orientador: BLÜHDORN, Hardarik Gerhard. São Paulo, USP, 1999. [B04]

RENTZ, Maria da Penha. A partícula “nur” do Alemão – um breve estudo. Orientadora: BATTAGLIA, Maria Helena Voorsluys. São Paulo, USP, 2004. [B20]

RODRÍGUEZ, Daví Jaén. *História em quadrinhos na aula de língua estrangeira: proposta de análise de adequação didática e sugestão de exercícios*. Orientadora: MEIRELES, Selma Martins. São Paulo, USP, 2008. [B09]

RODRIGUES, Felícia Maria Falcão. *O Campo Lexical dos Verbos de Ensino e Aprendizagem na Língua Alemã*. Orientador: BLÜHDORN, Hardarik, Gerhard. São Paulo, USP, 1999. [B07]

RODSI, Andréa. *As preposições temporais em alemão e português*. Orientadora: FISCHER, Eliana. São Paulo, USP, 2005. [B15]

SCHEFFELMEIER, Palkoski, Monica. *A tradução técnica no meio empresarial: um estudo descritivo de caso*. Orientador: AZENHA, João Jr. São Paulo, USP, 2001. [B19]

SOUZA DE, Eurides Avance. *Colocações verbais no âmbito dos contratos socais e estatutos: Estudo contrastivo alemão/português*. Orientadora: GLENK, Eva. São Paulo, USP, 2003. [B02]

SEIXAS, A. P. de. *Estratégias de aprendizagem para a compreensão auditiva do alemão como língua estrangeira*. Orientadora: MEIRELES, Selma Martin. São Paulo, USP, 2003. [B13]

SILVA da, Renato, Ferreira. *A entoação em sentenças interrogativas do alemão e do português do Brasil*. Orientadora: MEIRELES, Selma Martins, São Paulo, USP, 2003. [B08]

SOUZA DE, Marilyn, Landim. *Funções comunicativas de partículas modais alemães em fóruns de discussão na internet*. Orientadora: MEIRELES, Selma Martins, São Paulo, USP, 2008. [B12]

SOUZA de, Renata Dias. *Traduzir para a criança: uma brincadeira muito séria*. Orientador: AZENHA, João Jr. São Paulo, USP, 2001. [B17].

TRISTÃO, Alexandre Michellin. *“Beziehungsweise” e suas correspondências em português*. Orientadoa: MEIRELES, Selma Martins. São Paulo, USP, 2008. [B10]

ZANATTA, Rosemary. *A tradução técnica e fraseologia: Por um estudo integrado*. Orientador: AZENHA, João Jr. São Paulo, USP, 2004. [B18]

ZACHARIADIS, Carin Beatriz Carreira. *A canção popular autêntica aplicada ao processo de ensino-aprendizagem da língua alemã como língua estrangeira*. Orientadora: BATTAGLIA, Maria Helena Voorsluys. São Paulo USP, 2009. [B22]