UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E LITERATURA ALEMÃ

ELAINE RODRIGUES REIS LOBATO

Literatura infantojuvenil no ensino de Alemão como Língua Estrangeira:

uma proposta para o contexto universitário

Versão Corrigida

São Paulo

2017

ELAINE RODRIGUES REIS LOBATO

Literatura infantojuvenil no ensino de Alemão como Língua Estrangeira:

uma proposta para o contexto universitário

Versão Corrigida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Alemã do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Língua e Literatura Alemã.

Orientadora: Profa. Dra. Dörthe Uphoff

São Paulo

2017

LOBATO, Elaine R.R. **Literatura infantojuvenil no ensino de Alemão como Língua Estrangeira:** uma proposta para o contexto universitário. Dissertação (Mestrado) apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Língua e Literatura Alemã.

Aprovado em: _____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição_____

Julgamento_____ Assinatura_____

Prof. Dr. _____ Instituição_____

Julgamento_____ Assinatura_____

Prof. Dr. _____ Instituição_____

Julgamento_____ Assinatura_____

Prof. Dr. _____ Instituição_____

Julgamento_____ Assinatura_____

Aos que acreditam na educação e investem tempo e disposição em ensinar, apesar de todas as dificuldades que precisam ser vencidas diariamente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela minha vida, por todas as oportunidades que me foram concedidas e pela força que Nele encontrei em todos os momentos de dificuldade.

Aos meus pais, por todo o incentivo e apoio que sempre me deram nos estudos desde a infância, por toda compreensão, pelas palavras de ânimo e pelo apoio constante, que me permitiu encontrar meu caminho e seguir fazendo aquilo que acredito ser minha vocação.

Ao meu querido esposo, por estar ao meu lado o tempo todo, sempre com palavras encorajadoras e motivadoras, pela sua imensa paciência, ajuda e compreensão e pelo total apoio que dele recebi, desde o início desta pesquisa.

Aos meus sogros, por todo apoio, amor e compreensão demonstrados ao longo dessa jornada.

À Profa. Dra. Dörthe Uphoff, por toda a orientação, pela paciência, dedicação, ajuda e atenção dispensadas em cada uma das etapas dessa pesquisa. Agradeço ainda, por todos os conselhos e apoio em minhas decisões pessoais e acadêmicas e por ser uma grande inspiração como pessoa e profissional.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela concessão da bolsa de mestrado e apoio financeiro, sem o qual essa pesquisa não seria viável.

A todos os professores que, de algum modo, tornaram esse trabalho possível, com seus ensinamentos, críticas, comentários e inspiração.

E, por fim, mas não menos importante, agradeço a todos os meus amigos e familiares que me apoiaram e tornaram esse caminho mais leve. Em especial, agradeço a minha amiga Karina, pela ajuda com as traduções e pelos enriquecedores comentários e discussões ao longo da pesquisa e também a minha amiga Luciana, pela ajuda na revisão do texto e por todas as críticas construtivas, tão essenciais para meu crescimento pessoal e profissional.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção.”

(Paulo Freire, 1996)

RESUMO

LOBATO, Elaine R.R. **Literatura infantojuvenil no ensino de Alemão como Língua Estrangeira:** uma proposta para o contexto universitário. 2017. 187f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

A presente pesquisa tem por objetivo apresentar uma proposta para o ensino de língua alemã no contexto do curso superior em Letras-Alemão da USP, tomando como base a leitura e o trabalho com uma obra da literatura infantojuvenil em língua alemã. Partindo do pressuposto de que o ensino de línguas estrangeiras nesse contexto envolve, além da aprendizagem de habilidades receptivas e produtivas, também a *reflexão sobre a língua* (FFLCH, 2013, s/p.), desenvolveu-se e aplicou-se uma sequência didática que tomasse o texto literário como base para a aprendizagem *de* e *sobre* a língua alemã. Para isso, foram essenciais tanto os conceitos da didática da literariedade (DOBSTADT, 2009; DOBSTADT & RIEDNER, 2011, 2013, 2014) e da competência simbólica (KRAMSCH, 2006, 2011), no que diz respeito ao trabalho com textos literários em ALE, quanto concepções didáticas sobre planejamento de cursos e aulas (BIMMEL; KAST; NEUNER, 2011; ENDE et al. 2013; RICHARDS, 2011). O objetivo central da sequência didática foi levar os estudantes a perceber e refletir sobre como os sentidos são construídos na língua estrangeira em uso, partindo-se da leitura e análise de diversos elementos de uma obra da literatura infantojuvenil em língua alemã – *Stolperschritte* – que foi escolhida com o intuito principal de ampliar o repertório literário dos estudantes. Após a aplicação da sequência didática e da análise de redações produzidas pelos estudantes a partir de um diário de leitura (BUZZO, 2008; HINTZ, 2014), constatou-se que predomina um certo *habitus interpretativo* (MONTE MÓR, 2007) no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, que toma o texto literário como insumo para comunicação e que acaba determinando as expectativas dos estudantes sobre como trabalhar com o texto literário em ALE. Além disso, concluiu-se que é preciso focar mais no desenvolvimento de uma aprendizagem pautada na reflexão sobre a língua e ofereceu-se, por fim, algumas sugestões de como a sequência didática desenvolvida poderia ser melhorada. Com isso, espera-se que essa pesquisa possa colaborar para que outros trabalhos didáticos voltados para esse contexto venham a ser desenvolvidos futuramente.

Palavras-chave: Alemão como Língua Estrangeira – Estudos Germanísticos – Literatura infantojuvenil.

ABSTRACT

LOBATO, Elaine R.R. **Children's literature in the teaching of German as a Foreign Language:** a proposal for the university context. 2017. 187f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

This research aims to present a proposal for the teaching of German in the context of higher education in German Studies at the University of São Paulo, based on the reading and analysis of a children's literature work in German language. Considering the assumption that teaching of foreign languages in this context involves, in addition to receptive and productive skills, also *reflection on the language* (FFLCH, 2013, s/p.), a didactic sequence, which had a literary text as basis for the learning *of* and *about* the German language, was developed and applied. In order to achieve this goal, both concepts of didactic literacy (DOBSTADT, 2009; DOBSTADT & RIEDNER, 2011, 2013, 2014) and of symbolic competence (KRAMSCH, 2006, 2011) were essential for working with literary texts in German as a Foreign Language, as well as theories about didactic conceptions for course and class planning (BIMMEL; KAST; NEUNER, 2011; ENDE et al., 2013; RICHARDS, 2011). The central purpose of the didactic sequence was to get students to perceive and reflect on how the meanings are constructed in the foreign language in use, starting with the reading and analysis of several elements of a children´s literature work in German language- *Stolperschritte* -, which was chosen with the main intention of broadening students´ literary repertoire. After the application of the didactic sequence and the analysis of essays produced by the students in form of a reading diary (BUZZO, 2008; HINTZ, 2014), it was verified that a certain *habitus* (MONTE MÓR, 2007) predominates when teaching and learning foreign languages. Regarding this *habitus* the literary text, for example, is taken as an input for communication and ultimately determines the expectations of the students when working with literary texts in GFL. Furthermore, it was concluded that more focus should be placed on the development of language-based learning. Finally some suggestions for the improvement of the developed didactic sequence were offered. Thus, it is hoped that this research can collaborate to the future development of other didactic works in this context.

Keywords: German as Foreign Language – German Studies – Children´s Literature

ZUSAMMENFASSUNG

LOBATO, Elaine R.R. **Kinder- und Jugendliteratur im Bereich Deutsch als Fremdsprache:** ein Vorschlag für den Hochschulbereich. 2017. 187f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Die vorliegende Arbeit hat als Ziel, einen Vorschlag für den DaF-Unterricht im Germanistikstudiengang der Universität von São Paulo zu präsentieren, der auf dem Lesen und der Bearbeitung eines Werks der Kinder-und Jugendliteratur basiert. Ausgehend von der Annahme, dass der Fremdsprachenunterricht in diesem Kontext neben der Vermittlung rezeptiver und produktiver Fertigkeiten auch die *Reflexion über die Sprache* (FFLCH, 2013, s/p.) beinhaltet, wurde eine didaktische Sequenz entwickelt und erprobt, die den literarischen Text als *Grundlage des Lernens von und über* Sprache nimmt. Dazu waren sowohl die Konzepte der Didaktik der Literarizität (DOBSTADT, 2009; DOBSTADT & RIEDNER, 2011, 2013, 2014) und der symbolische Kompetenz (KRAMSCH, 2006, 2011) – in Bezug auf die Arbeit mit literarischen Texten im DaF-Unterricht – als auch didaktische Konzepte über Kurs- und Unterrichtsplanung (BIMMEL; KAST; NEUNER, 2011; ENDE et al., 2013; RICHARDS, 2011) von Bedeutung. Die didaktische Sequenz hat als Hauptziel, die Studierenden zur Wahrnehmung und Reflexion darüber zu bringen, wie Bedeutungen in einer fremden Sprache gebildet werden. Zu diesem Zweck beschäftigte man sich im Unterricht mit der Lektüre und Analyse mehrerer Elemente des Jugendbuchs „Stolperschritte“, welches ausgewählt wurde, um das literarische Repertoire der Studierenden zu erweitern. Nach der Erprobung der didaktischen Sequenz und der Analyse von Lesetagebüchern (BUZZO, 2008; HINTZ, 2014) konnte bestätigt werden, dass es einen *Interpretationshabitus* (MONTE MÓR, 2007) im Fremdsprachenlehren- und lernen gibt, der den literarischen Text als Redeanlass nimmt und letztlich die Erwartungen der Studierenden im Hinblick auf die Arbeit mit dem literarischen Text im DaF-Unterricht bestimmt. Darüber hinaus wurde die Notwendigkeit betont, sich weiterhin mit der Entwicklung von Sprachreflexion fördernden Unterrichtsmaßnahmen zu beschäftigen, und schließlich wurden einige Vorschläge zur Verbesserung der entwickelten didaktischen Sequenz gegeben. In diesem Sinne hoffen wir, dass diese Forschung Anlass zur Entwicklung anderer didaktischen Arbeiten in der Zukunft gibt.

Schlüsselwörter: Deutsch als Fremdsprache – Germanistik – Kinder- und Jugendliteratur.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Pensamentos e impressões iniciais	77
Figura 2	As personagens	78
Figura 3	As personagens (2)	79
Figura 4	Pensamentos e impressões finais	80
Figura 5	Reflexão sobre comunicação	81
Figura 6	Reflexão sobre aspectos linguísticos	82
Figura 7	Reflexão sobre aspectos formais	82
Figura 8	Revendo as primeiras impressões de leitura	83
Figura 9	Reflexão sobre o processo de construção de sentidos	83

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1	Fases da sequência didática e coleta de dados	84
Quadro 2	Fase 1: Aula 1	87
Quadro 3	Fase 1: Aula 2	91
Quadro 4	Fase 1 e 2: Aula 3	94
Quadro 5	Fase 2: Aula 4	96
Quadro 6	Fase 3: Aula 5	99
Quadro 7	Fase 4: Aula 6	103
Quadro 8	Realização de atividades	109
Quadro 9	Ordem de análise dos diários de leitura	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALE	Alemão como língua estrangeira
At.	Atividade
E	Estudante
LE/ LEs	Língua estrangeira/ línguas estrangeiras
LIJ	Literatura infantojuvenil
LIJ-LA	Literatura infantojuvenil em língua alemã
QECR	Quadro Europeu Comum de Refererência para as línguas
SD	Sequência didática
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA 15
2. OBJETIVOS DA PESQUISA 20

DISCUSSÃO TEÓRICA 21
3. CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE LEITURA EM LE 21
4. O PAPEL DO TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO DE LÍNGUAS 27
5. A FUNÇÃO E O LUGAR DO TEXTO LITERÁRIO EM ALE 29
5.1. A didática da literariedade 33
6. O TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO DE ALE EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO SUPERIOR 36
6.1. Competência simbólica 38
7. LITERATURA INFANTOJUVENIL EM LÍNGUA ALEMÃ 43

DISCUSSÃO METODOLÓGICA 51
8. METODOLOGIA DA PESQUISA 51
9. CONTEXTO DA PESQUISA: O CURSO DE LETRAS DA USP 52
10. SEQUÊNCIA DIDÁTICA 54
10.1. Como elaborar uma sequência didática? 55
10.2. Escolha da obra literária 62
10.2.1. Resumo da obra Stolperschritte 65
10.3. Descrição da sequência didática 67
11. COLETA DE DADOS 69
11.1. Elaboração do material para a coleta de dados 75
11.2. Fases da sequência didática e da coleta de dados 84
12. APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA 86

ANÁLISE DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS 107
13. ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS 107

13.1. Análise quantitativa: Faltas e atividades realizadas 107
13.2. Análise qualitativa: Diários de leitura 112
13.3. Análise dos questionários *onlines* 131

14. RESULTADOS DAS ANÁLISES 140
15. CONSIDERAÇÕES E SUGESTÕES FINAIS 143

REFERÊNCIAS 146

ANEXOS 150
ANEXO A – DIÁRIO DE LEITURA 150
ANEXO B – QUESTIONÁRIO 174
ANEXO C – ESTRATÉGIAS DE LEITURA 176
ANEXO D – DIÁLOGOS 177
ANEXO E – DIÁLOGOS COM DESCRIÇÃO DE PENSAMENTOS 178
ANEXO F – FRASES COM *AUSKLAMMERUNG* 179
ANEXO G – APRESENTAÇÃO ORAL 180
ANEXO H – SUBGÊNEROS LITERÁRIOS 186
ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO 189

1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

A partir do segundo ano do curso de Letras-Alemão da Universidade de São Paulo (USP), os estudantes devem cursar disciplinas obrigatórias voltadas para o ensino de língua alemã, visto que o primeiro ano é dedicado ao ciclo básico comum a todos os ingressantes do curso de Letras. Isso ocorre, porque línguas como o francês, alemão, italiano, entre outras, não constam no currículo básico das escolas brasileiras de ensino fundamental e médio de modo geral, o que faz com que uma boa parte dos alunos inicie este segundo ano de graduação sem conhecimentos prévios da língua que deverão estudar.

O ensino de língua alemã como pressuposto para que os alunos possam ter acesso aos conteúdos da graduação nesse idioma, não se configura como uma necessidade atual, mas se apresenta como um desafio desde o início do curso de Letras-Alemão, conforme já foi constatado em outra pesquisa:

> Outro problema verificado na primeira década de existência do curso era o fato de que os alunos adentravam a faculdade sem nenhum conhecimento de língua alemã, o que se mostrava como entrave para o acesso à literatura. Na tentativa de solucionar tal problema se estabeleceu, a partir de 1948, uma mudança na grade, que alocava o ensino de literatura a partir do segundo ano do curso, permitindo que o primeiro ano fosse dedicado exclusivamente ao ensino da língua alemã (UPHOFF, LOBATO e SAFRA, 2014, s/p.).

Desde essa década, muitas foram as mudanças ocorridas no currículo de um modo geral, incluindo alterações na carga horária voltada ao ensino de língua alemã que, atualmente, contempla 420 h/a e deve levar os estudantes ao nível B1 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) (UPHOFF; DEBIA, 2017: 171).

Essas mudanças, no entanto, também trouxeram um aspecto negativo para o programa de formação em Letras, no qual as disciplinas de línguas estrangeiras (LEs) passaram a ser vistas pejorativamente como “cursinhos de línguas” (ver NOMURA, 1991: 14-15) ao longo dos anos. Além disso, a falta de clareza sobre as verdadeiras finalidades das disciplinas de língua alemã no curso pode levar os alunos a criarem falsas expectativas sobre o mesmo, conforme constataram Aron e Heise (1994) em uma entrevista com os estudantes em 1993, na qual ficou evidente que a maior parte deles frequentava as aulas com a intenção de falar fluentemente a língua alemã (ver ARON; HEISE, 1994: 12-13).

Com o intuito de esclarecer os verdadeiros objetivos de uma graduação em Letras e do ensino de LEs nesse contexto, estabelece-se no Projeto Pedagógico do Curso de Letras publicado em 2013, que “um Curso de Letras é diferente de um curso de línguas estrangeiras

e é diverso dos cursos dos níveis fundamental e médio" (FFLCH, 2013, s/p.). Assim, a graduação em Letras, como um todo, deve ser orientada pelo desenvolvimento de uma aprendizagem pautada na reflexão sobre os fatos linguísticos e literários (ver FFLCH, 2013, s/p.), o que também se aplica ao ensino de LEs nesse contexto. Com isso, compreendemos que as disciplinas de língua alemã não devem promover a aprendizagem do idioma somente para fins comunicativos ou para que os alunos possam cursar disciplinas posteriores a essas, mas devem também proporcionar uma aprendizagem diferenciada, pautada no desenvolvimento da reflexão sobre os fatos linguísticos.

Tendo sido esclarecida a finalidade das disciplinas de língua alemã, é preciso considerar outro ponto problemático nesse contexto de aprendizagem: a transição das disciplinas de língua para as de literatura, que ainda se apresenta como uma grande dificuldade para os graduandos, conforme constataram Uphoff e Debia (2017).

No estudo realizado pelas autoras, verificou-se que o nível de proficiência dos estudantes no idioma alemão continua sendo um problema, quando esses iniciam as disciplinas de literatura (UPHOFF; DEBIA, 2017: 181). No entanto, também foi

> identificada uma falta de experiência com textos literários em geral, além de conhecimentos ainda insuficientes relacionados ao contexto histórico-cultural das obras alemãs. Ademais, constatou-se a necessidade de se orientar os alunos melhor sobre o currículo da habilitação e as possibilidades de preparar-se antecipadamente para as disciplinas de literatura por meio de determinadas disciplinas optativas [...]. (UPHOFF; DEBIA, 2017: 181).

A nosso ver, esse apontamento indica claramente que para facilitar essa passagem, não basta apenas abordar a questão da carga horária dedicada ao ensino do idioma, mas é preciso considerar a existência de outros fatores que podem influenciar positivamente na transição entre tais disciplinas. Um desses fatores, como vimos, se relaciona a uma maior experiência dos alunos com textos literários em alemão, o que é algo plausível de se realizar nas aulas de língua, conforme já demonstraram Uphoff e Debia (2017).

Tomando como base essas duas especificidades da aprendizagem de língua alemã em contexto de ensino superior – a necessidade de um ensino pautado no desenvolvimento da reflexão e o problema da passagem das disciplinas de língua para as de literatura – buscou-se, nessa pesquisa, desenvolver um trabalho didático que contemplasse esses dois aspectos em uma disciplina de língua alemã, a partir do trabalho com um texto literário neste idioma.

Ao iniciarmos as reflexões sobre a escolha de um texto literário adequado para o público universitário, optamos por um romance da literatura infantojuvenil em língua alemã

(LIJ-LA). Essa escolha foi influenciada por diversos fatores, dentre os quais, destaca-se a pouca visibilidade que se dá a esse tipo de literatura no contexto de ensino superior no Brasil, de um modo geral (ver LOBATO, 2016), o que pode ser configurado como uma perda para a formação dos alunos, conforme é apontado no Projeto Pedagógico da USP:

> [...] Cada literatura que se deixa de estudar, cada língua que não se oferece aos alunos representa uma perda grande de uma maneira de ver o mundo, de analisar as experiências, de explicar os fenômenos físicos, históricos e psíquicos. (FFLCH, 2013, s/p.)

Pode-se justificar, é claro, que não é possível dar conta de todo o arsenal histórico e cultural que envolve um determinado idioma, visto que algumas perdas são inevitáveis. No entanto, acreditamos que trabalhar com a LIJ-LA, não só permite que se ampliem as diferentes visões de mundo, mas também os diversos ângulos com os quais se pode olhar o mesmo, observando como isso acontece, por exemplo, em obras destinadas a outros públicos, tal qual o infantojuvenil.

Além disso, para os autores O´Sullivan e Rösler (2013), a literatura infantojuvenil (LIJ) pode ser usada com alunos adultos na aprendizagem de LE, na medida em que

> […] para alguns aprendizes, um texto literário para crianças é também uma ponte para a primeira leitura de um texto completo em uma língua estrangeira […] e, com isso, dá-se um grande passo sobre o assustador umbral que é entrar, de fato, em contato com um texto na língua estrangeira e não ficar mais esperando para ser suprido com porções mastigadas do livro didático em aula. (O´SULLIVAN; RÖSLER, 2013: 45)[1]

Além dessa função de "ponte" entre um tipo e outro de literatura, O'Sullivan e Rösler (2013: 101-102) também afirmam que a LIJ é adequada para aprendizes adultos de alemão, já que é marcada por uma simplicidade na forma de escrever que pode ajudá-los a falar sobre temas que os interessem, sem que se recorra a formulações muito complexas da língua:

> O primeiro trecho do livro "Mãe, pai, eu e ela" (1997), de Jürg Schubiger, mostra como textos literários para crianças podem ser interessantes para adultos quando são abordados temas de que adultos também se ocupam, no geral. A consequente narrativa a partir da perspectiva de uma criança permite, não só um distanciamento interessante, mas também que o texto seja escrito de forma relativamente fácil, principalmente num nível linguístico [...] o vocabulário simples e a sintaxe simples permitem a adultos

[1] "[…] für manche Lernende ist ein kinderliterarischer Text auch die Brücke zum ersten Lesen eines Ganztextes in einer fremden Sprache […] und damit der grosse Schritt über die angstbesetzte Schwelle, sich in der Fremdsprache tatsächlich auf einen Text selbständig einzulassen und nicht mehr darauf zu warten, dass man im Unterricht mit Häppchen aus dem Lehrwerk gefüttert wird."

> a leitura de um texto a partir da perspectiva infantil sobre um tema que pode ser interessante para eles, mas com que eles, eventualmente, ainda não conseguiriam lidar em outros modelos literários. (O´SULLIVAN; RÖSLER, 2013: 101-102)[2]

Assim, buscando conciliar a aprendizagem de língua com a reflexão sobre a língua, a partir do trabalho com uma obra da LIJ-LA, foi formulada a seguinte pergunta de pesquisa: **"Como desenvolver a percepção e a reflexão sobre o processo de construção de sentidos na língua em alunos de graduação em processo de aprendizagem de língua alemã, a partir do trabalho com uma obra da literatura infantojuvenil em língua alemã?"**

Para responder a essa questão, entendemos que seria preciso desenvolver e aplicar uma sequência didática (SD) que partisse da leitura de uma obra da LIJ-LA e tivesse como base a reflexão sobre a língua, mais especificamente, sobre como os sentidos vão sendo construídos a partir do uso que se faz do idioma em contexto – um tipo de reflexão que nos pareceu adequada no trabalho com o texto literário, conforme será explicado no decorrer do trabalho.

Nesta dissertação, mostramos o percurso realizado em dois anos e meio de pesquisa e os resultados obtidos a partir da mesma. Para isso, iniciamos o texto expondo os objetivos gerais e específicos do estudo e, em seguida, apresentamos as três partes que configuram o trabalho: a parte teórica, a parte metodológica e a parte que envolve a coleta e análise dos dados.

Na primeira parte, serão apresentados os conceitos e teorias que nos deram suporte na elaboração da pergunta de pesquisa e também de uma SD voltada para o público universitário, tomando como base as especificidades desse contexto de ensino e aprendizagem.

Na parte metodológica, abordaremos o tipo e o contexto da pesquisa, como a SD foi elaborada a partir de alguns conceitos práticos sobre preparo de aulas, os meios utilizados para a coleta de dados e comentários sobre a aplicação da sequência didática na prática.

Por fim, na terceira e última parte, serão analisados os dados coletados e serão apresentados os resultados obtidos, a partir da análise. Finalizando essa terceira parte,

---

[2] "Der erste Textausschitt aus dem Buch Mutter, Vater, ich und sie (1997) von Jürg Schubiger zeigt, wie kinderliterarische Texte für Erwachsene von Interesse sein können, wenn Themen angesprochen werden, die durchaus auch Erwachsene beschäftigen. Die konsequente Erzählung aus der Perspektive eines Kindes sorgt nicht nur für eine interessante Verfremdung sondern auch dafür, dass der Text vor allem sprachlich relativ einfach geschrieben ist [...]. In diesem Beispiel erlauben der einfache Wortschatz und die einfache Syntax Erwachsenen die Lektüre eines Textes aus der Kinderperspektive zu einem Thema, das für sie von Interesse sein kann, das sie in anderen literarischen Ausprägungen evtl. aber sprachlich noch nicht bewältigen könnten."

teceremos, ainda, algumas considerações finais e apontaremos aspectos observados que podem servir de motivação para novas pesquisas e reflexões.

2. OBJETIVOS DA PESQUISA

Partindo da questão: “Como desenvolver a percepção e a reflexão sobre o processo de construção de sentidos na língua em alunos de graduação em processo de aprendizagem de língua alemã, a partir do trabalho com uma obra da literatura infantojuvenil em língua alemã?” estabeleceu-se como objetivo central desta pesquisa:

- desenvolver e aplicar uma sequência didática para alunos de uma disciplina de língua alemã no curso superior de Letras-Alemão da USP, em que os alunos pudessem refletir sobre o processo de construção de sentidos da língua que aprendem, a partir da leitura e trabalho com uma obra da literatura infantojuvenil em alemão.

Os objetivos específicos, por sua vez, foram os seguintes:

1. Desenvolver uma sequência didática que promovesse a reflexão sobre o processo de construção de sentidos nos alunos de Letras-Alemão da USP;
2. Aplicar a sequência didática e coletar dados referentes ao desenvolvimento da reflexão sobre o processo de construção de sentidos nos alunos de Letras-Alemão da USP;
3. Verificar em que medida os alunos desenvolveram a reflexão sobre o processo de construção de sentidos em língua alemã, a partir da sequência didática aplicada;
4. Apresentar resultados sobre a aplicação da sequência didática.

Tendo sido colocados os objetivos da pesquisa, serão apresentados, a seguir, os conceitos que nos ajudaram na formulação da questão que guiou este estudo e que nos orientaram na elaboração da SD.

DISCUSSÃO TEÓRICA

3. CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE LEITURA EM LE

Para dar início à discussão teórica que permeia essa pesquisa, necessitamos nos debruçar sobre algo que, de certo modo, representa um pilar em todo o andamento do estudo, ou seja, precisamos compreender o que é e como se dá o processo de leitura em uma LE. Assim, iniciaremos este capítulo abordando as concepções de leitura que foram se desenvolvendo ao longo do tempo para, em seguida, falarmos mais especificamente sobre o processo de leitura em LE e o que é preciso considerar para que tal processo seja eficiente nesse contexto.

Diferentes perspectivas sobre como o processo de leitura se dá em uma língua materna têm sido desenvolvidas ao longo dos anos. Num primeiro momento, pesquisadores entendiam que essa ação dependia apenas do texto, o que gerou a perspectiva de leitura centrada no mesmo. Predominante nos Estados Unidos nas décadas de 50 e 60, essa abordagem entendia o texto como um intermediário entre o leitor e o conteúdo a ser apreendido por ele. Assim, o texto deveria ser o mais claro possível, de modo a facilitar o grau de compreensão do leitor. Em outros termos,

> o aspecto mais importante da leitura, nesta perspectiva textual, é a obtenção do conteúdo que subjaz ao texto. O conteúdo não está no leitor, nem na comunidade, mas no próprio texto. Daí que a construção do significado não envolve negociação entre o leitor e o texto e muito menos atribuição de significado por parte do leitor; o significado é simplesmente construído através de um processo de extração. (LEFFA, 1999: 6)

Conforme se observa, a leitura era considerada um processo de extração de informações, ou seja, ela partia do texto para o leitor, sendo por isso chamada de ascendente ou *bottom-up*. Se o leitor fosse capaz de decodificar letras e palavras, no nível mais superficial do texto, e o conteúdo, no nível do significado, ele obteria a compreensão do conteúdo com sucesso (ver LEFFA, 1999; COSSON, 2014). Os defensores dessa perspectiva consideravam ainda que a leitura se dava em um processo linear, sendo

> representada por um movimento uniforme dos olhos, consumindo o texto da esquerda para a direita e de cima para baixo (em línguas como o português e o inglês), sem recuos e sem saltos para a frente. (LEFFA, 1999: 7)

Entre as críticas apresentadas a essa perspectiva de leitura, estão aquelas que refutam a ideia de uma leitura linear e sempre igual, já que

> na prática pode-se argumentar que há diferentes tipos de leitura para atender a diferentes objetivos, apenas eventualmente implicando extração linear de significados. [...] Cada suporte textual (lista de compras, formulário, cheque, nota fiscal, etiqueta, etc.) pode implicar um processamento diferente. (LEFFA, 1999: 8)

Como consequência dessas diferentes possibilidades de entrar no texto, também não se pode assumir que toda leitura deverá resultar em uma mesma e única compreensão, já que, "ainda que fisicamente seja o mesmo texto, cada trajetória feita por cada leitor sobre o mesmo texto, constitui um texto diferente" (idem, 9).

Uma segunda perspectiva de leitura, que surge diretamente em oposição à primeira, é a de que o processo de leitura está centrado no leitor e não no texto. Este seria, portanto, um processo descendente (*top-down*), no qual não é o texto que deve ser apreendido pelo leitor, mas o leitor que deve atribuir sentido ao mesmo (COSSON, 2014: 39), na medida em que este parte de conceitos que estão baseados em sua experiência de vida e que envolvem conhecimentos linguísticos, textuais e enciclopédicos (LEFFA, 1999: 11). A função do texto, por conseguinte,

> [...] não é apresentar um sentido novo ao leitor, mas fazê-lo buscar, dentro de sua memória, um sentido que já existe, que já foi de certa maneira construído previamente. O uso dessas diferentes fontes de conhecimento (linguístico, textual e enciclopédico) envolve um processamento que não é de extração, mas de atribuição de sentido. (LEFFA, 1999: 12)

O papel do leitor nessa perspectiva é ativo, já que ele atribui significados ao texto, usa estratégias de leitura para diferentes objetivos e diferentes tipos textuais, faz previsões sobre o texto, cria, confirma e corrige hipóteses (LEFFA, 1999: 12-15). Por outro lado, essa perspectiva ignora os resultados do processo de leitura, pois

> como o significado não é extraído, mas atribuído, o leitor tem o poder de atribuir o significado que lhe aprouver. Não há significado certo ou errado, há apenas o significado do leitor. (LEFFA, 1999: 15)

Nesse sentido, toda e qualquer interpretação passa a ser válida, mas ignora-se que "o sentido atribuído ao texto não é um gesto arbitrário, mas sim uma construção social" (COSSON, 2014: 39).

A perspectiva apontada como ideal pelos especialistas (ver LEFFA, 1999; FERLING, 2008), por fim, seria a chamada perspectiva interacional, que considera tanto o papel do leitor, quanto o do texto em si. De acordo com essa concepção, a leitura é entendida como um processo de interação entre duas variáveis, ou seja, um diálogo entre o leitor e o autor, em que

o texto é o mediador. É também nessa perspectiva que a leitura passa a ser vista como um processo social:

> A leitura pode também ser vista não apenas como uma atividade mental, usando a interação das fontes de conhecimento que temos na memória, mas como uma atividade social, com ênfase na presença do outro. (LEFFA, 1999: 17)

Esse outro pode ser um colega de classe, uma autoridade, como o professor, mas pode ser também "o próprio autor do texto, a cujo público [...] o leitor precisa pertencer" (idem).

A leitura passa a ser considerada não mais como ato isolado, mas como um ato social, na medida em que todo texto pressupõe um leitor e em que "aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas" (COSSON, 2014: 40). A leitura como interação, portanto, além de levar em conta o leitor e o texto, também considera o contexto e as regrais sociais que permeiam a leitura dentro desse contexto.

Assim, essa visão pressupõe como relevantes tanto os processos *bottom-up*, quanto os *top-down* para o sucesso da leitura:

> Na leitura, entram em jogo, portanto, o conhecimento prévio sobre o tema do texto, sobre gêneros textuais e sobre a função dos textos. A partir desse conhecimento prévio, o leitor constrói sempre novas expectativas de leitura, que são verificadas por ele no texto. Esse processo orientado para a expectativa é também chamado de "processamento descendente de informação" ("top-down processing"). É claro que também é importante decifrar e processar corretamente as letras, palavras e frases, bem como a possível organização textual e a estrutura de referência no texto. Assim sendo, os dados do texto são o ponto de partida para esse processo de compreensão. Fala-se, portanto, de um processamento de informações "centrado nos dados ou ascendente" ("bottom-up processing"). Hoje em dia, parte-se da visão de que ambos os processos não ocorrem separadamente, mas concomitantemente e em uma interação constante e estreita. (FERLING, 2008: 40)[3]

---

[3] "Für das Lesen spielt also Vorwissen über das Textthema, über Textsorten und die Funktion von Texten eine Rolle. Aus diesem Vorwissen bildet der Leser immer neue Leseerwartungen, die er dann am Text überprüft. Diese erwartungsgesteuerten Prozesse nennt man auch „absteigende Informationsverarbeitung" („top-down processing"). Natürlich ist es auch wichtig, die Buchstaben, Wörter und Sätze sowie eine etwaige Gliederung und Verweisstrukturen im Text richtig zu entschlüsseln und zu verarbeiten. Für diese Verstehensprozesse sind also die Textdaten der Ausgangspunkt. Man spricht deshalb von „datengeleiteter oder aufsteigender Informationsverarbeitung („bottom- up processing"). Man geht heute davon aus, dass beide Prozesse nicht getrennt voneinander ablaufen, sondern gleichzeitig und in ständiger, enger Wechselwirkung".

Além disso, entende-se que o texto pode ser trabalhado em diferentes níveis estruturais, que culminam, por fim, na construção de seu sentido. Esse processo ocorre quando o leitor liga

> o resultado do processo de decifração do texto (decodificação) […] com o seu conhecimento prévio sobre o tema do texto e suas experiências de leitura, bem como com suas expectativas sobre aquele texto. Também são importantes os princípios convencionalizados de construção de um texto […]. Esse conhecimento prévio é chamado também de "conhecimento esquemático" nesse contexto […] Sem o resultado da decodificação e sem o conhecimento esquemático não é possível atribuir sentido a um texto. (FERLING, 2008: 40-41, aspas no original)[4]

De forma resumida, pode-se afirmar que o processo de significação do texto depende da decodificação do texto em si, das vivências e experiências do leitor, do contexto em que a leitura se dá e, por fim, do reconhecimento do gênero ao qual o texto pertence, segundo esse entendimento.

Além dos fatores acima expostos, há ainda o fato de que cada leitura tem um objetivo diferente, o que determina como o leitor lida com o texto e o resultado que terá daquela leitura. Assim, por exemplo, quando o leitor se ocupa de "dar uma olhada" na primeira página do jornal, ele realiza uma leitura global (*globales/orientierendes Lesen*), reparando em apenas alguns elementos do texto, como o título e as palavras-chave. Seu objetivo é obter uma primeira impressão do conteúdo que poderá encontrar numa segunda leitura. Quando esse mesmo leitor, no entanto, faz uma rápida leitura sobre as notícias do dia, obtendo dados mais precisos sobre o formato do texto e suas principais informações, mas ainda não se aprofundando na leitura, ele realiza uma leitura cursórica (*Mustern/kursorisches Lesen*). Se ele, por outro lado, decide entrar na sessão de previsão do tempo do jornal e ir direto às informações que se referem a sua cidade, ignorando a previsão em outras localidades, ele realiza uma leitura seletiva (*selegierendes/ selektives Lesen*), ou seja, uma leitura para obter apenas as informações relevantes para o seu objetivo. Por fim, se o leitor se ocupa de ler o texto com profundidade, coletando a maior quantidade de informações possíveis, então ele faz uma leitura detalhada (*Verweilen/detalliertes Lesen*), que pode acontecer, por exemplo, quando se lê um artigo, um romance ou outro objeto literário (MEIRELES, 2006: 302-303).

---

[4] "Die Ergebnisse der Textentschlüsselungsprozesse (Dekodierung) […] mit ihrem Vorwissen zum Textthema und ihren Leseerfahrungen sowie mit ihren Erwartungen an diesen Text. Eine Rolle spielen auch konventionalisierte Aufbauprinzipien eines Textes […]. Dieses Vorwissen wird in diesem Zusammenhang auch „Schemawissen" genannt. […] Ohne die Ergebnisse der Dekodierung und ohne Schemawissen ist es nicht möglich, einem Text Sinn zuzuschreiben".

Quando se fala sobre a leitura em uma LE, o processo de significação de um texto, os objetivos de leitura e, com isso, os tipos de leitura, não são diferentes, isto é:

> Assim como na leitura de um texto em língua materna, também na leitura em uma língua estrangeira ou segunda língua, informações devem ser percebidas, processadas e conectadas com o conhecimento prévio do(a) leitor(a) para que um texto seja compreendido. (FERLING, 2008: 41)[5]

Entretanto, no processo de leitura em LE, algumas especificidades devem ser consideradas. A primeira delas tem a ver com o papel social que a leitura desempenha nesse meio, sendo, muitas vezes, o único contato que o aprendiz tem com a língua e a cultura-alvo (MEIRELES, 2006: 309). A segunda especificidade é a distância do cotidiano da língua-alvo, que desempenha grande influência sobre o estilo de leitura do aprendiz de LE, já que "enquanto o leitor nativo é frequentemente confrontado com situações que exigem a leitura seletiva, o leitor regular em língua estrangeira privilegiará a leitura detalhada, com mais frequência" (MEIRELES, 2006: 309)[6].

Além das especificidades mencionadas, a leitura em LE também é marcada por algumas dificuldades que podem impedir o sucesso da leitura:

> […] podemos dizer que a falta de conhecimento prévio linguístico, estilístico e cultural para o leitor em língua estrangeira dificulta fortemente a compreensão do texto. As expectativas adequadas e o processamento *top-down/bottom-up* não são ativados, confirmados ou introduzidos de modo automático por completo, o que afeta consideravelmente a velocidade da leitura e a percepção analítica do conteúdo. (MEIRELES, 2006: 309)[7]

Para que tais dificuldades sejam amenizadas, os leitores de uma LE precisam, de um lado, "de conhecimentos acessíveis rápida e automaticamente no nível da palavra e frase" (FERLING, 2008: 42)[8] e, de outro, de estratégias que os ajudem na decodificação e compreensão do texto (idem). Não se trata, porém, de conceber a leitura em LE como um

---

[5] "Ebenso wie beim Lesen einer muttersprachlichen Textes müssen auch beim Lesen in der Fremd- oder Zweitsprache Informationen wahrgenommen, verarbeitet und mit dem Vorwissen der LeserInnen verknüpft werden, um einen Text zu verstehen".

[6] "Während der muttersprachliche Leser oft mit Situationen konfrontiert wird, die das selegierende Lesen erfordern, wird der durchschnittliche Fremdsprachenleser öfter das detaillierte Lesen bevorzugen".

[7] "[...] [wir] können sagen, dass Mangel an sprachlichem, stilistischem und kulturellen Vorwissen für Fremdsprachenleser das Textverstehen stark erschwert. Die angemessene Erwartungen und top-down/ bottom-up-Verarbeitungen werden nicht automatisch genug aktiviert, überprüft und eingesetzt, was die Lesegeschwindigkeit und die analytische Wahrnehmung des Inhalts erheblich beeinträchtigt".

[8] "schnell und automatisch abrufbare Kenntnisse auf Wort- und Satzebene".

processo que deve ser iniciado do zero, em que os alunos devem aprender novas estratégias de leitura, mas,

> como ponto de partida para o treino de leitura, deve-se tratar de tornar os aprendizes novamente conscientes sobre estratégias conhecidas da língua materna, já automatizadas e utilizadas inconscientemente, adaptá-las às condições da língua estrangeira e automatizá-las nessa nova forma novamente. (MEIRELES, 2006: 310)[9]

Diversos autores (MEIRELES, 2006; EHLERS, 2007; FERLING, 2008) apresentam sugestões de atividades que visam reativar nos alunos estratégias de decodificação textual, de conscientização sobre os diferentes objetivos de leitura e de compreensão textual (como perguntas de interpretação, ou atividades a serem realizadas antes, durante e após a leitura). No entanto, essas atividades se voltam, de modo geral, para a extração de informações em um texto, o que parece adequado no trabalho com um texto informativo, mas não tanto quando se lida com um texto literário, conforme constataram O´Sullivan e Rösler (2013):

> Uma grande parte desses exercícios relacionavam-se e relacionam-se com a leitura como coleta de informação e não com a leitura de textos literários […] Enquanto na mera coleta de informação o significado do texto em uso é visto como relativamente constante, a interação entre leitor e texto é determinante para a constituição do significado de um texto literário. (O´SULLIVAN; RÖSLER, 2013: 14-15)[10]

Isso não quer dizer, porém, que as estratégias e exercícios comumente utilizados em processos de leitura nunca devem ser utilizados no texto literário. É preciso, todavia, refletir "[...] se, e se sim, quando e com qual finalidade, esses exercícios de coleta de informação são utilizáveis de forma significativa para o trabalho com textos literários" (idem, 15).[11]

Trazendo essa questão para o contexto da pesquisa – no qual a leitura de um texto literário extenso tem papel fundamental – consideramos que o trabalho com estratégias de

---

[9] "Als Ausgangspunkt des Lesetrainings im Fremdsprachenunterricht soll es darum gehen, den Lernenden die aus der Muttersprache bekannten aber schon automatisierten, unbewusst eingesetzten Strategien wieder bewusst zu machen, sie den Erfordernissen der Fremdsprache anzupassen und in ihrer neuen Form wiederum zu automatisieren".

[10] "Ein Großteil dieser Übungen bezogen und beziehen sich auf das Lesen als Informationsentnahme, nicht auf das Lesen von literarischen Texten […] Während bei der reinen Informationsentnahme die Bedeutung des zu lesenden Gebrauchstextes als relativ konstant gesehen wird, ist das Zusammenspiel von Leser und Text ausschlaggebend für die Bedeutungskonstitution eines literarischen Texten. Wenn nun Übungen zur Informationsentnahme bei der Arbeit mit literarischen Texten verwendet werden, kann das zu Problemen führen".

[11] "[…] ob, und wenn ja wann und zu welchem Zweck, diese Übungen zur Informationsentnahme sinnvoll für die Arbeit mit literarischen Texten einsetzbar sind".

leitura e atividades que colaboram para a leitura e interpretação do texto deverão ser consideradas. Não deverão, porém, servir apenas para que os alunos compreendam o texto e sejam capazes de extrair informações do mesmo, mas, principalmente, para que possam experimentar e discutir estratégias de leitura adequadas para o trato com textos literários em LE.

4. O PAPEL DO TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO DE LÍNGUAS

Tendo sido abordado o processo de leitura e suas especificidades na aprendizagem de LEs, consideramos relevante discutir, neste momento, qual tem sido o papel do texto literário no contexto do ensino de línguas – sejam elas maternas ou estrangeiras – desde o início da nossa formação escolar e verificar quais propostas estão hoje em evidência.

A discussão sobre o papel do texto literário em aulas de línguas maternas ou estrangeiras tem sido abordada tanto no Brasil, quanto na Alemanha. No contexto brasileiro de ensino de português como língua materna, afirma o professor e pesquisador Cosson (2014) que o ensino de literatura está falido nas escolas atualmente, já que não se está ensinando literatura para garantir "a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza" (COSSON, 2014: 23), mas, segundo Silva e Silveira (2013: 93):

> no cotidiano da escola, mais especificamente no âmbito da sala de aula, os gêneros literários têm exercido, muitas vezes, o papel de pretexto para ensinar aspectos gramaticais da língua e como objetos de interpretações prontas e acabadas, e, quando não, são vistos como mero passatempo.

Diante desse cenário, Cosson (2014) tem trabalhado com as propostas de um letramento literário, buscando ressignificar o papel e a função da literatura no contexto escolar brasileiro.

Letramento, segundo Souza e Cosson (2011: 102), envolve não só o fato de se saber ler e escrever, mas o uso que se faz da escrita em nossa sociedade. Assim, o letramento literário, que pode ser definido como o "processo de apropriação da literatura enquanto linguagem" (COSSON, s/d), se caracteriza não só pela leitura de obras literárias, mas por ser uma prática social, que envolve um tipo de apropriação da linguagem em um uso muito específico da mesma.

Para Cosson (2014: 23), o letramento literário, sendo uma prática social, é responsabilidade da escola e só pode acontecer por intermédio dela, pois é na leitura literária realizada na escola que o leitor poderá ir "além da simples leitura" e "experienciar toda a força humanizadora da literatura" (idem, 29-30). Para a efetiva concretização de tais

princípios, Cosson (2014) apresenta, inclusive, propostas de sequências didáticas que podem ser aplicadas nas escolas, tanto no contexto do ensino fundamental, quanto no do ensino médio. Nesse processo, o autor afirma que "a literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno" (COSSON, 2014: 47).

No contexto de ensino de alemão como língua materna, o papel da literatura em sala de aula também tem sido motivo de discussão. Isso, porque o ensino nas escolas regulares, de modo geral, tem sido pautado no desenvolvimento de competências que possam ser mensuradas, desde a realização do primeiro estudo PISA[12] no ano de 2000 (SCHLACHTER, 2014: 1).

Como consequência disso, o texto literário acaba adquirindo características de texto informativo, em que o que se pretende é checar a adequação da interpretação textual dos alunos (SCHLACHTER, 2014: 3). O problema dessa forma de tratar tal texto, é que não se permite que uma aprendizagem literária e, com isso, também estética, seja iniciada com os alunos, o que é importante para desenvolver neles uma relação "incomum" com a realidade.

Essa necessidade de se desenvolver uma relação "incomum" com a realidade provém da percepção de que estudantes universitários, bem como alunos e até professores de escolas regulares, tendem a lidar com a realidade de forma pragmática e pouco crítica (SCHLACHTER, 2014: 7). Para mudar essa situação, defende-se que, além da perspectiva pragmática e utilitarista, também haja preocupação em desenvolver uma perspectiva estética-sensorial sobre a realidade (SPINNER, 2007: 12 apud MARIANO; LORKE; WANDEMBRUCK, 2016: 278).

Diante do que foi apresentado, pode-se afirmar que o uso de textos literários em sala de aula tem se apresentado de maneira bastante objetiva e utilitarista, tanto no contexto escolar brasileiro, quanto no alemão. De certo modo, isso ajuda a compreender a razão pela qual as atividades relacionadas à aprendizagem de leitura em LE focam, muitas vezes, apenas esses aspectos, conforme afirmam O´Sullivan e Rösler (2013: 14-15).

Por outro lado, nota-se que existe uma preocupação com essa situação e busca-se uma ressignificação do papel da literatura em ambos os contextos. Assim, no contexto escolar brasileiro, busca-se ressignificar o papel da literatura através do desenvolvimento de uma formação que dê ao aluno poder de participação social, enquanto no contexto alemão, visa-se

---

[12] PISA ou Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (***Programme for International Student Assessment,*** em inglês), "é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países". (INEP, 2011)

promover o aluno como indivíduo crítico, capaz de lidar com a realidade sob diversas perspectivas.

De uma maneira geral, portanto, notamos que o texto literário se apresenta como um instrumento adequado para o desenvolvimento crítico e social do aluno e não apenas como um instrumento de aprendizagem gramatical ou objeto de interpretações já fechadas e pouco dadas a discussões.

Essa preocupação com a formação do aluno como indivíduo ativo e crítico na sociedade é bastante plausível se pensarmos no papel que a escola deve desempenhar no processo de formação dos alunos desde a infância. No entanto, se considerarmos apenas o contexto do ensino de LEs, nota-se que o foco está na aprendizagem da língua em si e no desejo dos alunos de se comunicar utilizando o novo idioma. Diante disso, nos questionamos sobre qual seria o papel da literatura nas aulas de LE e, mais especificamente, nas aulas de alemão como língua estrangeira (ALE).

Para responder essa questão, é preciso voltar à história do ensino-aprendizagem de ALE, pois, só olhando o passado, poderemos entender o presente e também as mudanças propostas a partir do quadro atual.

5. A FUNÇÃO E O LUGAR DO TEXTO LITERÁRIO EM ALE

A aprendizagem de LEs até as primeiras décadas do século XX foi marcada pela predominância do ensino de línguas clássicas em detrimento das línguas modernas (UPHOFF, 2008: 9). O objetivo dessa aprendizagem era a formação intelectual do indivíduo:

> O estudo da língua antiga contribui para a formação dos aprendizes; através da discussão sobre as estruturas e textos dessa língua, eles podem se instruir e treinar seu intelecto e suas habilidades lógicas. O desenvolvimento da fala nessa língua, naturalmente, não era um objetivo importante da aula, que era reservada para uma pequena parcela da população, ou seja, para os alunos que tinham o objetivo de entrar numa universidade. (RÖSLER, 2012: 68)[13]

Quando o foco passou das línguas clássicas para as modernas, também a forma de se ensinar foi transferida para elas. O método de gramática e tradução, como ficou comumente

[13] "Die Betrachtung der alten Sprache trägt zur Bildung der Lernenden bei; an der Auseinandersetzung mit den Strukturen und Texten dieser Sprache sollen sie ihren Verstand, ihre logische Fähigkeiten, schulen und sich bilden. Das Sprechen in diesen Sprachen war natürlich kein wesentliches Ziel eines Unterrichts, der für einen kleinen Teil der Bevölkerung, die Gymnasiasten, reserviert war."

conhecido, tinha como ponto central o conhecimento sobre as estruturas de uma LE (idem), por conta de seu próprio propósito. Assim,

> estudava-se as línguas sob um enfoque humanista clássico, ou seja, com o intuito de contribuir para a formação intelectual e espiritual do aluno. Por isso, valorizava-se a análise gramatical e a leitura e tradução de bons textos literários [...]. (UPHOFF, 2008: 10)

É fácil perceber, portanto, o papel central que o texto literário desempenhava nesse contexto de ensino de LE, já que ele servia aos propósitos de formação humanista que se seguia na época. No entanto, essa visão de aprendizagem de língua não levava o aluno a falar na LE, o que culminou em diversas críticas e em sua substituição pelo método direto, no qual o foco era o domínio da língua falada e não mais a "compreensão da estrutura gramatical da linguagem escrita" (UPHOFF, 2008: 10).

Com o desenvolvimento das tecnologias, o crescimento da mobilidade e das novas exigências sociais, o método direto é aprimorado a partir dos anos 50 e denominado como audiolingual e, posteriormente, audiovisual. O foco, nesses dois métodos, se consagrava, cada vez mais, no desenvolvimento da fala dos alunos, o que fez com que a literatura praticamente desaparecesse das aulas de língua, já que estas se voltavam para o domínio de atos de fala do cotidiano (ver DOBSTADT; RIEDNER, 2011; 2013). Influenciados pela psicologia da aprendizagem do behaviorismo e pelo desenvolvimento do estruturalismo americano na área da linguística, a nova metodologia de ensino tomava como princípio de aprendizagem a repetição de frases, pois acreditava que

> a aprendizagem de línguas estrangeiras é um processo no qual hábitos podem ser consolidados através da validação de respostas corretas. Aprende-se através do exercício constante. […] A forma mais importante de exercício são atividades fechadas, nas quais padrões linguísticos – os chamados *pattern drills* – são memorizados. (RÖSLER, 2012: 72)[14]

A partir dos anos 70, o interesse por literatura voltou à tona, partindo, principalmente, de uma crítica feita por Harald Weinrich (1985) ao método audiolingual e audiovisual, para quem

> […] não se deve ignorar que a aula de língua, na medida em que é conduzida, depara-se ou com a função metalinguística ou a função estética

---

[14] "Fremdsprachenlernen ein Prozess [ist], bei dem Gewohnheiten dadurch gefestigt werden können, dass richtige Antworten bestätigt werden. Gelernt wird durch beständiges Üben. [...] Die wichtigste Form des Übens sind geschlossene Aktivitäten, bei denen sprachliche Muster memoriert werden, die sogenannten pattern drills."

> da linguagem. Depara-se com a função metalinguística quando é concebida teoricamente, o que só é possível e recomendável para um público limitado. Por outro lado, quando a aula de língua volta-se para um público que não está acostumado com o trato constantemente analítico da língua, de forma que, para ele, as estruturas linguísticas são melhor apresentadas em textos, atos de fala e jogos de linguagem, a aula de língua vai necessariamente de encontro à função estética da linguagem […]. (WEINRICH, 1985: 236)[15]

A afirmação de Weinrich (1985) se baseava na teoria da linguagem de Roman Jakobson (1974), segundo a qual, além das funções emotiva (centrada no remetente), conativa (centrada no destinatário) e referencial (centrada no contexto), a língua ainda apresenta outras funções, entre elas, a função poética ou estética, que é "o pendor (Einstellung) para a MENSAGEM como tal, o enfoque da mensagem por ela própria" (JAKOBSON, 1974: 127-128, termo em língua alemã e destaque no original) e que aparece, com frequência, no uso da arte verbal. Segundo Dobstadt e Riedner (2011), Weinrich defende em seu artigo de 1985 que a literatura:

> […], devido à sua qualidade estética, seria muito mais adequada para direcionar o interesse dos aprendizes para a própria língua do que os *Pattern Drills* dos métodos audiolingual e audiovisual e do que os textos informativos orientados para a prática do cotidiano e da vida, que foram introduzidos na aula de língua estrangeira com o método comunicativo. (DOBSTADT; RIEDNER, 2011: 6)[16]

A partir de então, voltam a surgir textos literários nos livros didáticos, sendo que, nos anos seguintes, se consagram duas vertentes de trabalho com literatura que permanecem até os dias de hoje:

> Com relação à ela [didática da literatura], pode-se diferenciar entre uma vertente comunicativa, orientada para a ação, e uma intercultural; enquanto a primeira recorria à didática da literatura orientada para a produção e para a ação na aula de alemão como língua materna (sobre ALE ver Kast 1994 e Koppensteiner 2001), a última apoiava-se em abordagens dos Estudos

---

[15] "[...] es läßt sich nicht übersehen, daß der Sprachunterricht in eben den Maß, wie er überhaupt gesteuert vorangeht, entweder der metasprachlichen oder der ästhetischen Funktion der Sprache begegnet. Er begegnet der metasprachlichen Funktion, wenn er ganz theoretisch konzipiert ist, was nur bei wenigen Adressaten möglich und empfehlenswert ist. Wenn der Sprachunterricht sich hingegen an solche Adressaten wendet, die an einen ständigen analytischen Umgang mit der Sprache nicht gewöhnt sind, so daß ihnen die Sprachstrukturen am besten in Texten, Sprechakten und Sprachspielen sinnfällig vorgestellt werden, dann läuft der Sprachunterricht mit Notwendigkeit der ästhetischen Funktion der Sprache entgegen […]".

[16] "[…],aufgrund ihrer ästhetischen Qualität sehr viel besser geeignet sei, das Interesse der Lerner auf die Sprache selbst zu lenken, als die Pattern Drills der audiolingualen und der audio-visuellen Methode und die alltags- und lebenspraktisch orientierten Sachtexte, die mit der kommunikativen Methode in den Fremdsprachenunterricht Einzug gehalten hatten".

> Germanísticos Interculturais (ver Wierlach/ Bogner 2003) e da Didática de Compreensão do Estrangeiro (entre outros, Bredella/ Christ 1995). A base teórica para ambas as vertentes era a bibliografia teórica da Estética da Recepção (com diferentes ênfases), que entende como característica específica de textos literários, o fato de que seu significado depende especialmente do leitor (ver Riedner, 2010). (DOBSTADT; RIEDNER, 2013: 231-232)[17]

A estética da recepção, base para o desenvolvimento dessas duas vertentes, compreende que o "significado do texto literário não existe independente da leitura, mas só é produzido na interação entre o leitor e o texto.[18]" (DOBSTADT; RIEDNER, 2011: 6, 7). Em outras palavras, essa teoria permite que o texto literário seja visto em sua função subjetiva, ou seja, abre espaço para que se considere como o texto age sobre o leitor e como o leitor responde ao mesmo. Essa abordagem do texto literário se apresenta semelhante à perspectiva interacional de leitura (ver capítulo 3), em que o processo de compreensão não depende apenas do conteúdo do texto, mas também das experiências e conhecimentos prévios do leitor (ver LEFFA, 1999).

A consequência disso para as aulas de ALE, tanto na vertente comunicativa, quanto na intercultural, é que o texto literário passa a ter a função de ponto de partida para outras atividades:

> A partir daí, desenvolveu-se na aula de alemão comunicativa, um tratamento com textos literários que os introduz como material extra, fomentador de motivação e que se volta para a subjetividade dos aprendizes e, dessa forma, deve estimulá-los à produção linguística. Nos contextos dos estudos culturais, por outro lado, a literatura assumiu a função de transmitir uma perspectiva subjetiva da realidade estrangeira, que deveria promover o debate com a mesma. (DOBSTADT; RIEDNER, 2011: 7)[19]

---

[17] "In Bezug auf diese [Literaturdidaktik] kann zwischen einer kommunikativ-handlungsorientierten und einer interkulturellen Richtung differenziert werden; Während erstere auf die produktions- und handlungsorientierte Literaturdidaktik des muttersprachlichen Deutschunterrichts zurückgriff (für DaF vgl. Kast 1994 und Koppensteiner 2001), stützte sich letztere auf Ansätze der interkulturellen Germanistik (im Überblick Wierlach/ Bogner 2003) und der Didaktik des Fremdverstehens (u.a. Bredella/ Christ 1995). Theoretische Basis für beide Ansätze bildete (mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung) die Literaturtheorie der Rezeptionsästhetik, die das spezifische Kennzeichen literarischer Texte darin sieht, dass deren Deutung in besonderer Weise vom Leser abhängt (vgl. Riedner 2010)".

[18] "[...] die Bedeutung literatischer Texte nich unabhängig von der Lektüre existiert, sondern erst durch den Lesenden im Zusammenspiel mit dem Text hervorgebracht wird."

[19] "Im kommunikativen Deutschunterricht hat sich daraus ein Umgang mit literarischen Texten entwickelt, der sie als motivationsförderndes Zusatzmaterial einsetzt, das die Lernenden persönlich ansprechen und dadurch zur Sprachproduktion anregen soll. In landeskundlichen Zusammenhängen übernahm die Literatur hingegen die Aufgabe, eine subjektive Sichtweise der fremden Wirklichkeit zu vermitteln, die die Auseinandersetzung mit ihr fördern sollte".

Conforme se vê, o texto literário passa a adquirir um novo espaço e função nas aulas de ALE. Porém, tanto na vertente comunicativa, quanto na intercultural, o trabalho com tais textos, partindo do uso que fazem da função estética da língua, conforme Weinrich (1985) defendera, continua não sendo contemplado, segundo apontam Dobstadt e Riedner (2013: 232):

> […] sua literariedade, na reflexão didático-literária, mas, sobretudo, nos enunciados propriamente ditos, dificilmente desempenhava um papel (e até hoje dificilmente desempenha.) […]. Textos literários, portanto, normalmente funcionam como um *input* significativo, que deve estimular a produção linguística, a cujo uso estético da língua em si, contudo, pouca atenção é dada. (DOBSTADT; RIEDNER, 2013: 232)[20]

Verificamos, portanto, que o texto literário, ao longo da história do ensino de línguas, tem um papel central no início, chega a quase desaparecer em determinados momentos e, atualmente, desempenha um papel de *input* comunicativo ou intercultural. A perspectiva atual não toma o texto literário como mero material informativo ou ponto de partida para o ensino de regras gramaticais, mas, ainda assim, deixa de lado uma característica importante do texto literário que é a sua literariedade, conforme Dobstadt & Riedner (2013) apontam. Foi buscando abordar essa característica própria do texto literário, que estes autores desenvolveram uma abordagem de ensino nomeada didática da literariedade (*Didaktik der Literarizität*), sobre a qual falaremos na próxima seção.

5.1. A didática da literariedade

Para que se compreenda a concepção da didática da literariedade é preciso, antes, entender o conceito de literariedade que se relaciona à função poética da língua e que é uma característica da linguagem, quando esta se concentra na própria mensagem (ver JAKOBSON, 1974: 127-128), como já vimos anteriormente.

A característica indispensável à função poética da linguagem e que se faz presente em toda obra poética é o modo como as seleções e combinações na produção de uma mensagem são constituídas, segundo Jakobson (1974: 129-130). Isso significa dizer que as seleções e combinações que realizamos ao produzirmos uma mensagem acontecem, muitas vezes,

---

[20] "[...] ihre Literarizität, in der literaturdidaktischen Reflexion, vor allem aber in den konkreten Aufgabenstellungen kaum eine Rolle spielte (und bis heute kaum spielt.) […]. Literarische Texte fungieren daher in der Regel als bedeutungsvoller Input, der die Sprachproduktion anregen soll, deren ästhetischer Sprachverwendung selbst jedoch wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird".

orientadas não só por uma equivalência semântica, mas também sonora, rítmica, fonética e etc (ver EAGLETON, 1997: 77 apud DOBSTADT, 2009: 24). Para demonstrar isso, usaremos um exemplo do próprio Jakobson:

> Uma moça costumava falar do "horrendo Henrique". "Porque horrendo?" "Porque eu o detesto." "Mas por que não terrível, medonho, assustador, repelente?" "Não sei por que, mas horrendo lhe vai melhor." Sem se dar conta, ela se arrefava ao recurso poético da paronomásia. (JAKOBSON, 1974: 128)

A partir desse exemplo, fica claro como a seleção e combinação dos termos não se dá apenas pela equivalência semântica, mas também pela equivalência fonética, ainda que de modo inconsciente.

Essa função da linguagem não é exclusiva da poesia, mas pode aparecer como "constituinte acessório" (JAKOBSON, 1974: 128) em outras atividades verbais, conforme se viu no exemplo acima. Entretanto, como também já foi dito, ela é indispensável a toda obra poética e é por isso que os textos literários se apresentam como adequados para que o aluno possa perceber que

> [...] a língua não tem só um lado de significado, mas também um lado de expressão. Nisso estão incluídos a forma, a aparência, o som dos símbolos linguísticos; mas também sua posição no papel, no texto ou fora dele: em discursos, na história (da literatura) e etc. Literariedade entra em jogo, portanto, quando esse lado de expressão é relevante; nesse caso, ela exerce influência sobre o resultado (pensa-se, por ex., na rima e seu efeito no ouvinte) e sobre o sentido do símbolo linguístico. (Aktuelles Fachlexikon, Fremdsprache Deutsch, 2011: 69)[21]

Logo, a didática da literariedade preocupa-se em trazer à tona e tornar consciente a função poética da linguagem. Como consequência disso, Dobstadt e Riedner (2013) afirmam que não dá para se pensar em uma única interpretação possível e correta para a obra literária, mas consideram que,

> cada um de seus elementos deve ser visto como significativo, nenhum pode ser visto como aleatório; não há "erros" quando se trata de textos literários. Significa, em segundo lugar, que os leitores nunca chegam ao fim da leitura

---

[21] "[...] die Sprache nicht nur eine Bedeutungsseite, sondern auch eine Ausdruckseite hat. Darunter fallen die Form, das Aussehen, der Klang des sprachlichen Zeichens; aber auch seine Position auf dem Papier, im Texto der außerhalb des Textes: in Diskursen, in der (Literatur-) Geschichte usw. Literarizität kommt immer dann ins Spiel, wenn diese Ausdrucksseite relevant wird; dann nimmt sie Einfluss auf die Wirkung (man denke z.B. an den Rheim und seinen Effekt auf Hörerin und Hörer) und auf die Bedeutung von sprachlichen Zeichen".

> e interpretação, pois ninguém – nem mesmo o autor – pode controlar todas as referências (DOBSTADT; RIEDNER, 2013: 235, aspas no original).[22]

Esse entendimento de leitura de obras literárias parece se ligar ao conceito da estética da recepção e à perspectiva interacional de leitura, sobre as quais já falamos e que defendem que a interpretação da obra literária depende tanto do texto, quanto do leitor. Isso coloca em cheque a validade de uma única interpretação correta e possibilita a abertura para outras interpretações, de acordo com aquilo que o leitor depreende da obra em suas diversas possibilidades. A nosso ver, no entanto, não se trata de defender que toda e qualquer interpretação é válida, conforme ocorre na perspectiva de leitura centrada no leitor (ver capítulo 3), mas sim de levar em consideração que diferentes interpretações de um mesmo texto são possíveis, desde que possam ser fundamentadas pelo leitor, a partir do texto lido.

O trabalho com a literariedade, por fim, apresenta-se como uma necessidade quando o lado expressivo da língua se mostra como relevante para a construção dos sentidos em uma obra, como acontece, por exemplo, com textos poéticos. Na leitura de tais textos, seja em língua materna ou LE, Dobstadt e Riedner (2011) afirmam que estamos sempre diante de uma leitura em "língua estrangeira", não no sentido de que seja uma leitura acessível apenas aos especialistas, mas na acepção de que

> enquanto para nós, a língua materna no uso diário é obviamente acessível e apresenta-se como um meio exato de compreensão, a literatura põe em questão essa naturalidade. Ela deixa visível que a língua – quer falemos nossa língua materna, quer estejamos aprendendo uma língua estrangeira – nunca nos é completamente transparente e familiar, mas sempre permanece um pouco estranha. (DOBSTADT; RIEDNER, 2011: 8).[23]

Para os autores, exatamente essa distância, essa estranheza que a poesia causa, tanto no leitor de língua materna, quanto no de LE, faz com que ela seja adequada, por exemplo, para se trabalhar com aprendizes de LE em níveis iniciais, pois "esses textos não devem ou

---

[22] "Jedes ihrer Elemente muss als bedeutsam, keines darf als zufällig angesehen werden; `Fehler´ weisen literarische Texte nicht auf. Es heißt zweitens, dass Leser nie mit dem Lesen und Deuten zu Ende kommen, weil niemand – auch der Autor nicht – alle Bezüge kontrollieren kann".

[23] "Während uns die Muttersprache im alltäglichen Gebrauch selbstverständlich verfügbar ist und uns als ein exaktes Mittel der Verständigung erscheint, stellt die Literatur diese Selbstverständlichkeit in Frage. Sie macht sichtbar, dass Sprache uns – ob wir unsere Muttersprache sprechen oder gerade eine Fremdsprache lernen – nie völlig transparent und vertraut ist, uns immer ein Stück fremd bleibt".

nem mesmo podem ser compreendidos da mesma maneira referencial, tal como um trecho de jornal”[24] (DOBSTADT, 2009: 25).

Por fim e para finalizar esse subcapítulo, deve-se considerar que a literariedade, tão latente em textos poéticos, não se reduz a tais textos, conforme Jakobson já dizia. Assim, o trabalho com a literariedade deveria se estender também aos textos não-literários. Segundo Dobstadt e Riedner (2011, 2013):

> Faz-se necessário demonstrar que não é fácil fazer essa diferenciação [entre textos literários e não-literários], já que também o texto não-literário pode manifestar complexidade e até mesmo impenetrabilidade, quando lido em uma perspectiva literária. No fim, isso vale também para a própria realidade supostamente objetiva, que também nunca nos é acessível em si mesma, mas está disponível sempre em formas já interpretadas, isto é: de modo geral, acessível somente através de textos. (DOBSTADT; RIEDNER, 2011: 12)[25]

Pode-se afirmar, portanto, que a didática da literariedade não vê o texto literário como ponto de partida para a produção linguística ou comparação entre culturas em aulas de ALE, mas busca, acima de tudo, promover a reflexão sobre o lado expressivo da língua e, dessa forma, colaborar para o desenvolvimento de uma percepção sobre o papel da forma nos textos que nos rodeiam, sejam eles literários ou não.

6. O TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO DE ALE EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO SUPERIOR

A didática da literariedade busca ressignificar o papel da literatura em aulas de ALE, conforme vimos anteriormente. No entanto, segundo Schier (2014), uma mudança na forma de lidar com a literatura no ensino regular só será possível, quando a forma diferenciada de tratar o texto literário realizar-se ainda na formação universitária dos professores:

> Se quisermos recorrer ao que através da literatura, em nossas aulas, toca de forma geral as pessoas (os estudantes), ao que as movimenta e se torna realmente acessível para elas, ao que as interessa e – se tivermos sucesso – as move em direção a uma ação reconhecedora, temos então de criar o

---

[24] “[…] diese Texte müssen oder können gar nicht in der gleichen referenziellen Weise verstanden werden wie ein Ausschnitt aus der Zeitung […]”.

[25] “Es dürfte sich schnell zeigen, dass dieser Unterschied [zwischen literarischen und nicht-literarischen Texten] so einfach nicht zu machen ist, dass auch der nicht-literarische Text, literarisch gelesen, Vielschichtigkeit, ja sogar Abgründigkeit offenbaren kann. Dies gilt letztlich aber auch für die vermeintlich objektive Wirklichkeit selber, die uns in Wahrheit ja auch nie an sich, sondern immer nur in schon gedeuteter Form, und d.h. in der Regel: nur über Texte zugänglich ist”.

> espaço e as condições adequadas para isso também nas instituições escolares e universitárias, nos encaminhando contra um empobrecimento intelectual e um excesso de informações. (SCHIER, 2014: 15)[26]

Nessa citação, Schier (2014) se refere à aprendizagem estética, sobre a qual falamos brevemente no capítulo 5 deste trabalho e que está centrada, a princípio, no contexto de ensino de alemão como língua materna. No entanto, a aprendizagem estética não tem sido assunto só em tal contexto, mas envolve também o ensino de ALE: Mariano, Lorke e Wandembruck (2016) colocam essa discussão na área de ALE no Brasil, ressaltando que uma aprendizagem estética em ALE se faz necessária, não só porque o trabalho com artes como "textos literários, filmes, músicas e expressões artísticas em geral ficam relegados a um segundo plano" (MARIANO; LORKE; WANDEMBRUCK, 2016: 277), mas também porque

> a aprendizagem estética transcende processos cognitivos e reforça o desenvolvimento da sensibilidade, fantasia, força de imaginação e criatividade do aluno (Kirchner apud SCHIER 2014: 4). A aprendizagem estética capacita o sujeito a refletir sobre si próprio, o outro e o mundo à sua volta, assim como a criar, produzir, interpretar e expressar suas percepções através da arte e também da língua. (MARIANO; LORKE; WANDEMBRUCK, 2016: 277)

No contexto da pesquisa dos autores, eles se preocuparam em verificar se professores de determinada instituição de ensino dedicaram tempo para envolver a arte em suas aulas e com que finalidade. Os resultados do estudo mostraram que o espaço concedido ao uso de material artístico em aulas de ALE ainda é muito restrito e pouco voltado para o trabalho estético. Assim sendo, eles ressaltam a importância de levar isso para a própria formação dos professores, quando se espera que tal abordagem se concretize, de fato, na sala de aula (ver MARIANO; LORKE; WANDEMBRUCK, 2016 e MARIANO; LORKE, 2017).

Os apontamentos colocados pelos autores (2016, 2017) corroboram a crítica feita por Dobstadt e Riedner (2013) referente ao papel de insumo para a produção linguística que a literatura exerce (ver capítulo 5) e, por extensão, diríamos que outros materiais artísticos também. Assim, para que haja alterações na forma de lidar com materiais artísticos e, mais especificamente, com textos literários em aulas de ALE, é preciso que mudanças ocorram no

---

[26] "Wenn wir in unserem Unterricht die Hinwendung zu dem wollen, was durch Literatur Menschen (Lernende) generell berührt, bewegt und für sie konkret greifbar wird, was sie interessiert und – wenn wir Erfolg haben – sie zum erkennenden Handeln bewegt, dann müssen wir auch in den Institutionen Schule und Hochschule dafür den Raum und die entsprechenden Rahmenbedingungen schaffen, gegen eine geistige Verarmung und eine Informationsvöllerei".

contexto do ensino de línguas, já no ensino superior. Só assim, novas formas de lidar com o texto literário poderiam ser percebidas e concretizadas em outros campos do ensino de línguas.

O uso da literatura como instrumento para o desenvolvimento da aprendizagem estética, no entanto, não é a única proposta pensada para lidar com textos literários em aulas de ALE em contexto de ensino superior. Outra vertente didática bastante recente e que também busca ressignificar o papel do texto literário nesse contexto, é a que envolve o desenvolvimento de uma competência que se estende para além da competência comunicativa, a saber, uma competência simbólica. A definição e conceitualização desse termo serão abordados no próximo subcapítulo.

6.1. Competência simbólica

Competência simbólica é um termo citado e definido pela professora e pesquisadora Claire Kramsch (2006), defensora da ideia de que apenas o desenvolvimento da competência comunicativa não é suficiente para o sucesso da aprendizagem de LE nos dias atuais, sendo necessária também a aquisição de uma competência simbólica, especialmente quando se trata de alunos universitários.

Para compreendermos o que seria essa competência, precisamos retomar o racícionio da autora, que começa contextualizando a abordagem comunicativa em seu percurso histórico, no qual ela representou não só uma revolução para o ensino e aprendizagem de LEs, mas também uma revolução social:

> Mais do que obediência a uma lei gramatical ou a um mestre de repetição, o ideal do ensino comunicativo de língua (ECL) favorecia um espírito democrático de diálogo e interação. Desejava facilitar o acesso e a inclusão de falantes não-nativos em comunidades de falantes nativos e, consequentemente, procurava alcançar objetivos sociais e econômicos. (KRAMSCH, 2006: 249)[27]

Esse conceito mais amplo e democrático da abordagem comunicativa, entretanto, foi se perdendo com o passar dos anos e tal perspectiva de ensino acabou reduzida à "habilidade

[27] "Rather than obedience to the grammatical law or to the drillmaster, the ideal of communicative language teaching (CLT) favored a democratic spirit of dialogue and interaction. It was meant to facilitate access and inclusion of nonnative speakers into communities of native speakers and thus pursued social and economic goals".

de trocar informações rápida e efetivamente e de resolver problemas, completar tarefas atribuídas e produzir resultados”[28] (idem, 250).

Para a autora, a essa redução da abordagem comunicativa à mesurabilidade e efetividade de resultados soma-se, ainda, a discussão sobre os conceitos de língua e comunicação que estão por trás da concepção da competência comunicativa (DOBSTADT; RIEDNER, 2014). Isso, porque a abordagem comunicativa, tal como foi concebida nos anos setenta, fazia alusão às ideias de nações e culturas homogêneas (idem), cujos falantes nativos eram modelos para o aprendiz da língua-alvo. Todavia, num mundo onde a globalização e as mídias exercem cada vez mais influência nas sociedades, Kramsch (2006) alega que:

> Agora aprendizes de línguas estão mais propensos a encontrar, não mais falantes nativos monolíngues, pertencentes a culturas nacionais identificáveis como nos anos 70, mas indivíduos plurilíngues que cresceram em uma variedade de culturas nacionais, supranacionais e étnicas. (KRAMSCH, 2006: 250)[29]

Sob esse ponto de vista, podemos afirmar, portanto, que estamos diante de uma perspectiva múltipla, fluída e mais complexa dos indíviduos, resultante dos movimentos da globalização e do crescimento das tecnologias, e que coloca em cheque a percepção de um falante nativo pertencente a certa cultura bem delimitada. Com isso, a comunicação em si também se torna mais complexa, na medida em que

> nem todas as situações comunicativas são passíveis de uma conversa de fácil compreensão, de forma breve, concisa e sincera, e a negociação de significado frequentemente atrapalha-se, não só devido a uma falta de compreensão linguística, mas devido à falta de entendimento e confiança entre intenções de interlocutores. O que frequentemente precisa ser negociado, atualmente, não é como cumprir a tarefa, mas a natureza e o propósito da tarefa em si. (KRAMSCH, 2006: 250)[30]

Em outras palavras, a autora defende que “hoje em dia não é suficiente para os aprendizes saber como comunicar sentidos; deve-se entender a prática da produção de

---

[28] “[…] the ability to exchange information speedly and effectvily and to solve problems, complete assigned tasks, and procude measurable results […]”.

[29] “Language learners are now likely to encounter not just monolingual native speakers belonging to identifiable national cultures, as in the 1970s, but multilingual individuals who have grown up in a variety of national, supranational, and ethnic cultures”.

[30] “Not all communicative situations are amenable to straightforward talk in a brief, concise, and sincere manner, and negotiation of meaning often flounders not because of a lack of linguistic comprehension, but because of a lack of understanding and trust of interlocutors´ intentions. What often needs to be negotiated nowadays is not how to achieve the task, but the nature and the purpose of the task itself”.

sentidos em si mesma" (idem, 251)[31]. Isso só é possível quando o aprendiz desenvolve uma percepção de língua que vá para além da capacidade de se comunicar em situações cotidianas e banais e leve em conta a complexidade dos discursos nos dias atuais:

> Aprendizes de língua não são apenas comunicadores e solucionadores de problema, mas pessoas completas, com corações, corpos e mentes, com memórias, fantasias, lealdades, identidades. Formas simbólicas não são apenas itens de vocabulário ou estratégias de comunicação, mas experiências incorporadas, ressonâncias emocionais e idealizações morais. Poderíamos chamar a competência que estudantes universitários precisam, atualmente, de uma competência simbólica. Competência simbólica não elimina a habilidade de expressar, interpretar e negociar significados no diálogo com os outros, mas a enriquece e a incrusta na habilidade de produzir e intercambiar bens simbólicos no complexo contexto global em que vivemos hoje. (KRAMSCH, 2006: 251)[32]

Como se percebe, a autora defende que alunos de línguas precisam desenvolver uma competência que enriqueça sua capacidade de se comunicar em LE e que os ajude não só a trocar e negociar significados, mas a trocar e negociar bens simbólicos, especialmente quando essa aprendizagem ocorre no contexto de ensino superior.

Uma definição precisa do termo "competência simbólica" ainda não existe (ver DOBSTADT; RIEDNER, 2013) e a ele ainda são atribuídas algumas questões que permanecem em aberto, como, por exemplo, a dúvida sobre como avaliar se os alunos alcançam essa competência ou não (ver DOBSTADT; RIEDNER, 2014). Entretanto, fica claro que, ao abordar essa perspectiva para o ensino de línguas, Kramsch (2006, 2011) se preocupa em levar os aprendizes a desenvolver uma postura mais crítica e reflexiva com relação à língua em uso.

Para Kramsch (2006), a melhor maneira de promover essa competência é trabalhando com literatura no ensino de línguas, pois é através da literatura que o aluno "pode aprender

---

[31] "Today is not sufficient for learners to know how to communicate meanings; they have to understand the practice of making meaning itself."

[32] "Language learners are not just communicators and problem solvers, but whole persons with hearts, bodies, and minds, with memories, fantasies, loyalties, identities. Symbolic forms are not just items of vocabulary or communication strategies, but embodied experiences, emotional resonances, and moral imaginings. We could call the competence that collegiate students need nowadays a symbolic competence. Symbolic competence does not do away with the ability to express, interpret, and negotiate meanings in dialogue with others, but enriches it and embeds it into the ability to produce and exchange symbolic goods in the complex global context in which we live today".

sobre o potencial máximo da língua em produção de sentidos" (KRAMSCH, 2006: 251)[33]. A literatura promoveria, assim, a compreensão dos três maiores componentes da competência simbólica, a saber, a *produção de complexidade*, a *tolerância de ambiguidade* e a *apreciação da forma como sentido* (idem).

Com relação à *produção de complexidade*, a autora afirma o papel da literatura da seguinte maneira:

> O que a literatura pode trazer ao desenvolvimento da competência simbólica é precisamente o senso de que a comunicação humana é mais complexa do que simplesmente dizer a palavra certa, para a pessoa certa, da maneira certa. Na maioria das vezes, não há nem mesmo uma maneira certa ou errada de se comunicar; personagens em livros caem em ciladas por causa da língua, em situações que, geralmente, não oferecem nem uma boa, nem uma má solução, mas simplesmente trágicos dilemas. (KRAMSCH, 2006: 251)[34]

A percepção sobre a produção de complexidade, dessa forma, ocorreria a partir do momento em que os alunos passassem a perceber, por exemplo, como as ações e as falas das personagens se contradizem ou revelam aspectos e intenções que ainda não são perceptíveis para outras personagens. Ou seja, os alunos perceberiam a produção de complexidade, quando notassem que aquilo que é dito é muito mais complexo do que aparenta ser e está embuído de sentidos que se sobrepõem, muitas vezes, ao que é expresso pelas palavras.

Sobre à *tolerância de ambiguidade* – considerada um componente indispensável da competência simbólica – afirma Kramsch (2006):

> Obras de literatura podem servir para a aberta discussão de contradições entre mitos e realidades, entre palavras e feitos, não na expectativa de solucionar essas contradições, mas de mostrar como a língua pode ser usada para apoiar verdades conflitantes e historicamente contingentes. (Idem, 251)[35]

---

[33] "they can learn the full meaning making potential of language."

[34] "What literature can bring to the development of symbolic competence is precisely the sense that human communication is more complex than just saying the right word to the right person in the right manner. Most of the time there is not even a right or wrong way of communicating; characters in novels get trapped by language into situations that offer neither good nor bad solutions, just tragic dilemmas".

[35] "Works of literature can serve to discuss openly the contradictions between myths and realities, between words and deeds, not with a view to resolving these contradictions but to showing how language can be used to support conflicting and historically contingent truths".

O desenvolvimento da tolerância para a ambiguidade levaria os alunos, portanto, a fazer uso da "desconfiança", isto é, a refletir e a questionar sobre o que é dito e a forma como é dito. Para Kramsch, esse compenente é indispensável na aprendizagem de línguas, pois ajuda os estudantes a compreender, por exemplo, a ambivalência de relatos sobre fatos históricos, em que, com frequência, se estabelece a divisão entre os "bons" e os "maus" (ver KRAMSCH, 2011), partindo de uma única perspectiva.

Por fim, a autora ainda cita a *apreciação da forma como sentido* como um componente da competência simbólica, pois "foca no sentido da forma em todas as suas manifestações (por exemplo, linguística, textual, visual, acústica, poética)" (KRAMSCH, 2006: 251)[36]. Para ela, os alunos reagem de forma sensível a sons, formas e ritmos da LE. Assim, o papel do professor seria o de ajudar os aprendizes a colocar essas emoções em palavras que pudessem ser relembradas nas inúmeras situações futuras de suas vidas.

A literatura, portanto, desempenha papel fundamental para o desenvolvimento dessa competência, pois permite o trabalho aprofundado com a língua, observando não só o que ela representa de mais claro e imediato, mas também como ela apela e como ela age emocionalmente sobre seu interlocutor (ver KRAMSCH, 2011). Desse modo, a literatura seria o meio pelo qual os alunos

> vagarosamente compreendem que a competência comunicativa não deriva somente de informações, mas do poder simbólico que vem com a interpretação de sinais e suas múltiplas relações com outros sinais. (KRAMSCH, 2006: 252)[37]

O uso do texto literário nessa perspectiva teórica passa a ser mais do que um instrumento fomentador da comunicação ou de discussões interculturais. Acima de tudo, é visto como um material adequado para levar os estudantes a questionar e a refletir sobre o processo de comunicação em si, o que pode ocorrer, por exemplo, através da exploração das múltiplas camadas de sentidos em um mesmo texto.

Dito isso, conclui-se que o texto literário pode desempenhar diversas funções ao ser abordado em aulas de línguas, sejam elas maternas ou estrangeiras, lecionadas no ensino regular ou no superior. Contudo, as concepções teóricas aqui brevemente apresentadas

---

[36] "symbolic competence focuses on the meaning of form in all its manifestations (e.g., linguistic, textual, visual, acoustic, poetic)."

[37] "[…] slowly understand that communicative competence does not derive from information alone, but from the symbolic power that comes with the interpretation of signs and their multiple relations to other signs".

apontam para a necessidade de se abordar o texto literário como tal. Isso significa abordá-lo de maneira diferente do texto informativo, tanto na forma, quanto no conteúdo e utilizá-lo como instrumento para o desenvolvimento de um aluno capaz de lidar de maneira crítica com a realidade que o cerca, o que condiz com as diretrizes da habilitação em Letras da USP, conforme veremos no capítulo 9.

É preciso ressaltar, por fim, que as teorias aqui apresentadas tomam o termo literatura num sentindo mais amplo, não especificando, por exemplo, o gênero literário (prosa, romance, poesia) e nem mesmo o tipo de literatura (como por exemplo, cânone, literatura infantojuvenil ou literatura de entretenimento) que seria mais ou menos adequada para esse tipo de trabalho. Embora haja uma preferência por obras do cânone literário quando se estuda literatura em contexto de ensino superior, decidimos trabalhar com um texto da LIJ nesta pesquisa, por razões que já foram citadas na introdução. Sendo assim, no capítulo seguinte, nos dedicamos a apresentar um pouco mais sobre esse tipo de literatura alemã, a fim de compreendermos suas particularidades e seu desenvolvimento ao longo dos anos.

7. LITERATURA INFANTOJUVENIL EM LÍNGUA ALEMÃ

A LIJ-LA se divide, tradicionalmente, em uma literatura específica e uma literatura intencional, que podem ser entendidas da seguinte maneira:

> Literatura infantojuvenil é entendida aqui como literatura voltada para grupos de seis a doze anos (literatura infantil) ou de doze a dezoito anos (literatura juvenil). O que é escrito e editado especificamente para essas faixas etárias é considerado literatura infantojuvenil específica. O desenvolvimento da mesma se dá por volta dos anos 1750 e, a partir de então, ela se consagra como representante central da literatura infantojuvenil. No período anterior a esse, fala-se da literatura infantojuvenil intencional. Nela são compreendidas obras do quadro literário geral da época, que produtores e divulgadores identificaram como leitura adequada para crianças e/ou jovens. (SCHIKORSKY, 2012: 7)[38]

O fato de não haver uma literatura específica para crianças e jovens nos anos que antecedem o período citado por Schikorsky (2012) se explica, porque até então, ainda não se

[38] "Kinder- und Jugendliteratur wird hier verstanden als Zielgruppenliteratur für etwa Sechs- bis Zwölfjährige (Kinderliteratur) bzw. Zwölf- bis Achtzehnjährige (Jugendliteratur). Was an literarischen Werken speziell für diese Altersgruppen geschrieben und verlegt wird, gilt als spezifische Kinder- und Jugendliteratur. Sie bildet sich etwa um 1750 heraus und steht von da ab auch im Zentrum der Darstellung. Für die Zeit davor spricht man von intentionaler Kinder- und Jugendliteratur. Darunter werden Werke des jeweiligen literarischen Gesamtspektrums begriffen, die Produzenten oder Vermittler als geeignete Lektüre für Kinder und/ oder Jugendliche ausgewiesen haben".

entendia a infância como uma fase própria da vida, mas sim como uma etapa de preparo para a vida adulta (idem, 10-11). O resultado dessa percepção era que

> também em obras para crianças e jovens levava-se em consideração, [na fase inicial], […] não os interesses, necessidades ou capacidades consonantes à idade, mas projetava-se modelos para futuros papéis familiares e sociais. Literatura para jovens leitores servia sempre para a instrução. (SCHIKORSKY, 2012: 11)[39]

A partir dos anos 1750, ideias iluministas passam a ganhar maior espaço com a ascensão da burguesia ao poder. Nessa fase, o homem e a razão passam a ser elementos centrais e acredita-se

> que o homem é capaz de sair de sua "escuridão intelectual", e reconhecer a si mesmo e ao mundo através do uso sistemático da razão, bem como chegar à plenitude individual, que permitirá a ele um agir socialmente apropriado. (SCHIKORSKY, 2012: 26)[40]

Diante dessa onda de mudanças, há uma flexibilização nas formas de viver e, com isso, também uma nova percepção sobre o conceito de infância. Isso se concretiza a partir da publicação da obra "Emílio ou Da educação" (1762) de Jean-Jacques Rousseau (apud SCHIKORSKY, 2012: 26), a partir da qual, a infância passa a ser vista como uma fase com valor próprio e não como mera etapa de preparo para a vida adulta. Essa concepção de infância acaba levando, por fim, ao início da literatura específica para crianças e jovens, a partir da segunda metade do século XVIII (SCHIKORSKY, 2012: 26-27).

Tendo-se compreendido a infância como um período de valor próprio, diversas foram as maneiras de se olhar e entender essa fase ao longo dos anos e, por conseguinte, diversas foram as finalidades das obras que eram concebidas para esse público. Para a filosofia filantrópica do iluminismo, por exemplo, a criança deveria ter um desenvolvimento baseado em sua natureza e a infância era vista como uma etapa de "ações lúdicas probatórias sem consequências sociais" (SCHIKORSKY, 2012: 26)[41]. Dessa forma, o "ensino" e a

---

[39] "[in der Anfangsphase] nahmen auch Werke für Kinder und Jugendliche [...] nicht auf altergemäße Interessen, Bedürfnisse oder Fähigkeiten Rücksicht, sondern entwarfen Modelle für zukünftige Rollen in Familien und Gesellschaft. Literatur für junge Leser diente stets der Belehrung".

[40] "[…] dass der Mensch fähig sei, aus seiner "geistigen Dunkelheit" herauszutreten, durch systematischen Gebrauch der Vernunft zu fortschreitender Selbst- und Welterkenntnis sowie zu individueller Vollkommenheit zu gelangen, die ihm gesellschaftlich zweckmäßiges Handeln ermögliche".

[41] "spielerisches Probehandeln ohne gesellschaftliche Konsequenzen."

“diversão”, o “uso” e o “prazer” deveriam ser interligados nas obras voltadas para crianças e jovens (idem, p. 28).

Já no romantismo, foram de grande influência as ideias de Johann Gottfried Herder, que partia do princípio de que o homem e a natureza constituiam uma unidade primitiva, que se perdeu cada vez mais com o passar do tempo (SCHIKORSKY, 2012: 43). Com isso, desenvolveu-se “na primeira fase do Romantismo alemão, a imagem da criança divina, distante do presente, que incorpora o estado original paradisíaco da natureza“ (idem)[42]. Isso levou os autores do período, por exemplo, à busca pelas raízes culturais da nação e, assim, aos “contos de fada, sagas, canções, adivinhas, rimas e lendas” (idem, 44)[43].

Pode-se afirmar que a concepção de infância nesses dois períodos foi marcada por uma visão utópica e idealizada (ver SCHIKORSKY, 2012: 56), em que o objetivo não era confrontar as crianças com a realidade como ela era de fato, mas propor uma realidade normativa, ou seja, como ela deveria ser (ver WEINKAUFF; GLASENAPP, 2014: 79). Tal perspectiva logo passou a ser criticada, por acreditar-se que isso não levaria a criança a uma formação adequada:

> Já no final do século XVIII, a exigência foi elevada, sendo que somente uma literatura que traçasse uma imagem real e não idealizada da vida humana, contribuiria para a formação do seu leitor. (WEINKAUFF; GLASENAPP, 2014: 79)[44].

Essa concepção de realidade teve sua concretização efetiva na República de Weimar:

> Uma implementação desses novos conceitos de realismo encontra-se, pela primeira vez em larga escala, na literatura infantil narrativa da República de Weimar, sendo incorporada até mesmo no nível do gênero, do conteúdo/tema, no nível linguístico e também narrativo (WEINKAUFF; GLASENAPP, 2014: 79).[45]

Essa nova realidade trouxe para algumas obras da época, como as de Erich Kästner, novos elementos para a narrativa, tal como a escolha pelo local da ação, que passou a mostrar

---

[42] “in der Frühromantik das idealisierte Bild vom göttlichen, der Gegenwart entfremdeten Kind, das den paradiesischen Urzustand der Natur verkörpert.”

[43] “Märchen, Sagen, Liedern, Rätseln, Reimen und Legenden”

[44] “Bereits im ausgehenden 18. Jahrhundert wurde die Forderung erhoben, nur eine Literatur, die nicht ein ideales, sondern ein wahres Bild vom menschlichen Leben zeichne, trage wirklich zur Bildung ihrer Leser bei”.

[45] “Eine Umsetzung dieser neuen Realismuskonzepte findet sich erstmal auf breiter Front in der erzählenden Kinderliteratur der Weimarer Republik und zwar sowohl auf der Ebene der Gattung, auf inhaltlich/ thematischer, auf sprachlicher wie auch auf narratologischer Ebene”.

as modernas cidades grandes, inclusive com a citação de nomes de cidades e ruas, de modo que o leitor poderia identificar, sem dificuldades, o local da ação.

As tecnologias, meios de transportes e mudanças sociais da época também passaram a ser integradas como tema nas obras e as personagens centrais tinham a mesma idade dos leitores, enquanto figuras adultas exerciam um papel secundário e, geralmente, negativo (ver WEINKAUFF; GLASENAPP, 2014: 80-81). No entanto, embora tais obras buscassem uma representação mimética da realidade, ainda assim, acabavam por oferecer apenas uma realidade idealizada:

> As narrativas sempre acabam em final feliz, as crianças sempre aparecem como mais fortes do que os adultos e a turma das crianças sempre apresenta o melhor dos mundos possível. Pode-se dizer, a partir disso, que também nas narrativas da República de Weimar não aparece qualquer exploração voltada para os comportamentos extra-literários da infância, mas trata-se – apesar de todos os efeitos reais – da apresentação de um cotidiano infantil idealizado. (WEINKAUFF; GLASENAPP, 2014: 81-82)[46]

Com isso, percebe-se que um dos intuitos dessas publicações era levar os jovens leitores a criar uma realidade tal como se desejava, o que mostra que, muitas vezes, a LIJ também era utilizada como ferramenta de manipulação e educação para uma determinada ideologia, como é o caso da literatura produzida no período do nacional-socialismo. Nessa época, iniciam-se os esforços para a produção de uma "orientação ideologicamente unificada na literatura infantojuvenil"[47] (SCHIKORSKY, 2012: 108). Isso significava. não só o aumento da repressão a autores e obras que apresentassem ou parecessem apresentar qualquer contradição ao regime (idem), mas também o aumento da produção de obras que colaborassem para a educação de um ideal nacional-socialista:

> Educação Nacional-Socialista, tal como o ministro da educação Bernhard Rust desejava, deveria ser colocada a serviço da proteção do poder de modo irrestrito. Por isso, uma literatura infantojuvenil alinhada à política nacional e popular ganhou um significado eminente. Eram reivindicadas obras "autênticas", "com ênfase no presente", que deveriam convencer, não só

---

[46] "Stets kommen die Erzählungen zu einem guten Ende, stets erweisen sich Kinder als stärker als die Erwachsenen, immer stellt die Kinderbande die beste aller möglichen Welten dar. Es kann daher festgehalten werden, dass auch in der Erzählungen der Weimarer Republik keine an außerliterarischen Verhältnissen orientierte Exploration von Kindheit geleistet wird, sondern es sich auch hier – allen Realitätseffekten zum Trotz – um die Darstellung eines idealisierten Kinderalltags handelt".

[47] "ideologisch einheitlichen Kurs in der Kinder- und Jugendliteratur"

> pelo uso de informações e esclarecimentos objetivos, mas também pela influência emocional. (SCHIKORSKY, 2012: 109)[48]

Esse mesmo mecanismo de manipulação e formação intelectual é adotado em diversos períodos da história, antecedentes ou seguintes a esse. Isso ocorre, por exemplo, na antiga União Soviética, durante a guerra fria, em que as obras produzidas durante a República de Weimar ressurgem servindo ao fomento de uma ideologia socialista e anticapitalista (ver SCHIKORSKY, 2012: 140).

Assim, podemos afirmar que uma das características da LIJ específica é seu caráter pedagógico e formativo, já que as transformações sociais e ideológicas de uma determinada época acabam sempre refletindo sobre a educação e, consequentemente, sobre as obras que são produzidas para esse público específico. E é isso que se passa, novamente, entre o final dos anos 60 e início dos anos 70, quando, por conta de mudanças profundas ocorridas na sociedade, no âmbito político, social, cultural e midiático (ver WEINKAUFF; GLASENAPP, 2014: 83), um novo conceito sobre a educação das crianças e jovens ganha espaço:

> Educação não deveria mais servir à integração e subordinação social, mas à emancipação e mudança da sociedade. [...] Crianças tinham o mesmo valor que os adultos, elas deviam conhecer os problemas e contradições da realidade, mas também os meios e caminhos para a sua superação, desde cedo, se possível. (SCHIKORSKY, 2012: 131)[49]

Essa concepção de igualdade entre adultos e crianças leva a mudanças também na LIJ-LA, de tal modo, que o período passa a ser concebido como a segunda modernidade (ver WEINKAUFF; GLASENAPP, 2014: 83) e desenvolve-se o pensamento de que a LIJ não deveria, em seu princípio, se distanciar da literatura voltada para adultos (ver GANSEL, 2010: 107; SCHIKORSKY, 2012: 131). No campo dos romances, por exemplo, se defendia a equidade estética entre os romances voltados para crianças e jovens e aqueles que se destinavam ao público adulto em geral. Dessa maneira,

---

[48] "Nationalsozialistische Erziehung, wie sie etwa vom Bildungsminister Bernhard Rust durchsetzen wollte, sollte uneingeschränkt in den Dienst der Machtsicherung gestellt werden. Deshalb kam einer nationalpolitisch und völkisch ausgerichteten Kinder- und Jugendliteratur eminente Bedeutung zu. Gefordert wurden „echte", „gegenwartsbetonte", Werke, die nicht nur durch sachliche Information und Aufklärung, sondern durch emotionale Beeinflussung überzeugen sollten."

[49] "Erziehung sollte nicht länger der sozialen Ein- und Unterordnung dienen, sondern der Emanzipation und Veränderung der Gesellschaft. [...] Kinder galten den Erwachsenen als gleichgestellt, sie sollten die Probleme und Widersprüche der Realität, aber auch Mittel und Wege zu ihrer Bewältigung möglichst früh kennenlernen".

> o termo romance infantil moderno designa um gênero literário (infantil), cujos textos possuem características igualáveis ao romance moderno para adultos, ainda que haja diferenças graduais, naturalmente. O termo romance infantil não se refere, portanto, a uma dimensão temporal, no sentido de "presente", "atual", "contemporâneo", mas a uma estrutura alterada dos textos, no que diz respeito à forma e ao conteúdo, a *story* e *discourse*, em poucas palavras, ao "o quê" e ao "como" da narrativa. (GANSEL, 2010: 108, aspas no original)[50]

Essa mudança de estrutura, tanto no conteúdo, quanto na forma, permite que o romance moderno da LIJ-LA aborde temas que, tradicionalmente, não eram propícios ao público a que se destina, tais como: política, holocausto, terceiro mundo, deficiência, trabalho, amor, violência, sexualidade, morte, entre outros (ver WEINKAUFF; GLASENAPP, 2014: 84; GANSEL, 2010: 111). No campo da forma, por sua vez, se torna um marco de tais obras o antiautoritarismo, no qual não se apresenta a correção do ponto de vista do protagonista jovem ou criança "quando ele se revelar problemático ou errado sob a visão dos adultos ou da sociedade" (GANSEL, 2010: 107)[51]. Além disso, elementos da forma que eram comuns apenas a textos voltados para adultos, também passam a ser contemplados em tais obras, como, por exemplo, o uso de monólogo interior, fluxo de consciência e analepses (GANSEL, 2010: 120).

Nesse sentido, a LIJ-LA passa a ser concebida sob as mesmas condições das obras literárias em geral, estabelecendo-se um caráter de igualdade entre uma e outra literatura:

> Os livros não deveriam mais, em primeira instância, se diferenciar da literatura de adulto, mas tratar dos mesmos temas socialmente relevantes, desenvolver a mesma consciência crítica e mostrar a mesma referência à realidade. (SCHIKORSKY, 2012: 131)[52]

Atualmente, tem crescido o número de títulos de obras da LIJ-LA voltadas para o entretenimento e para a venda em série. Além disso, a literatura *All Age*, ou seja, que não se

---

[50] "Der Begriff moderner Kinderroman bezeichnet eine (kinder)literarische Gattung, deren Texte prinzipiell über vergleichbare Merkmale verfügen wie der moderne Roman für Erwachsene, wenngleich es natürlich graduell Unterschiede gibt. Der Begriff Kinderroman meint also nicht eine zeitliche Dimension im Sinne von „gegenwärtig", „aktuell", „zeitgenössisch", sondern es geht um eine veränderte Struktur der Texte, um Inhalt und Form, um *story* und *discourse*, kurz um das "Was" und "Wie" des Erzählens".

[51] "wenn er sich aus der Sicht der Erwachsenen bzw. der Gesellschaft als problematisch bzw. falsch erweisen sollte"

[52] "Die Bücher sollten sich prinzipiell nicht mehr von der Erwachsenliteratur unterscheiden, sondern dieselben gesellschaftlich relevanten Themen behandeln, dasselbe kritische Bewusstsein entwickeln und denselben Wirklichkeitsbezug aufweisen".

define mais por se limitar à determinada faixa etária, tornou-se uma tendência e coloca em cheque a continuidade da existência de uma LIJ específica (ver SCHIKORSKY, 2012: 165-167).

Todavia, títulos que apresentam valor estético mais elevado, segundo Schikorsky (2012), continuam sendo recomendados por pedagogos, especialistas em LIJ, jornalistas e livrarias e saem em listas como *Die besten 7* (Os 7 melhores) ou recebem prêmios renomados, como *der Deutsche Jugendliteraturpreis* (O prêmio alemão de LIJ). Nesses livros cotinuam a predominar temas como doenças, morte, drogas, álcool, entre outros (ver SCHIKORSKY, 2012: 163-164), o que mostra que o legado deixado pelas transformações iniciadas nos anos 70 ainda se faz bastante presente no contexto atual.

Para encerrar essa parte voltada à discussão teórica, consideramos relevante retomar a questão norteadora da pesquisa e explorá-la um pouco mais, já que a formulação da mesma esteve essencialmente ligada às teorias aqui apresentadas.

A pergunta de pesquisa, **como desenvolver a percepção e a reflexão sobre o processo de construção de sentidos na língua em alunos de graduação em processo de aprendizagem de língua alemã, a partir do trabalho com obra da literatura infantojuvenil em língua alemã**, foi formulada a partir de reflexões após as leituras teóricas aqui apresentadas e levando em consideração as especificidades e necessidades da aprendizagem de língua alemã no contexto do curso de Letras-Alemão da USP.

Ao nos questionarmos, portanto, sobre os aspectos que poderiam ser abordados no exercício da reflexão sobre a língua, percebemos, a partir das leituras teóricas realizadas, que o texto literário permitiria uma ampla reflexão sobre a língua em uso. Assim, decidimos abordar a reflexão sobre o "processo de construção de sentidos na língua", com o intuito de levar os alunos a refletir sobre como os sentidos depreendidos por eles do texto não dependem apenas das palavras, mas são construídos a partir de diversos elementos que envolvem aspectos linguísticos, formais, histórico-sociais e também pessoais.

Isso tudo nos pareceu ainda mais relevante se abordado num texto literário infantojuvenil, já que, como vimos, essa literatura é bastante marcada por ideologias e crenças que visam a determinados fins pedagógicos ou ideológicos e, dessa forma, poderia fornecer ainda mais suporte para a reflexão.

Com isso, esperávamos levar os aprendizes de língua alemã a refletir sobre como a língua se apresenta, muitas vezes, imbuída de complexidade, por envolver, não só o sentido semântico das palavras para produzir sentidos, mas também outros elementos, que, às vezes, são menos evidentes, mas que se fazem presentes no texto.

Para responder essa questão, ficou clara a necessidade do desenvolvimento e aplicação de uma SD durante a pesquisa, bem como de meios adequados para a coleta de dados. Isso será tratado na segunda parte deste trabalho, que se apresenta a seguir.

DISCUSSÃO METODOLÓGICA

8. METODOLOGIA DA PESQUISA

Este trabalho se configura como uma pesquisa de campo aplicada, na medida em que buscamos "conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles." (PRODANOV; FREITAS, 2013: 59)

Nesse estudo, é considerado um "problema" a aprendizagem de língua em contexto de ensino superior que se destaca por sua especificidade, sobre o qual já foi falado brevemente na introdução, mas que será abordado com mais detalhes no capítulo seguinte a este. Assim, num primeiro momento, buscamos desenvolver uma SD que contemplasse esse contexto específico e, em seguida, aplicamos a mesma, com o intuito de verificar se, a partir dela, seria possível fomentar a reflexão dos alunos sobre a língua alemã, mais especificamente, sobre o processo de construção de sentidos nessa língua.

Dentro do todo da pesquisa, podemos identificar três fases distintas. A primeira delas, comum às pesquisas de campo, é a da "realização de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema em questão" (PRODANOV; FREITAS, 2013: 59). Nessa etapa foram feitas leituras que nos ajudaram a visualizar o problema e pensar em possíveis soluções e que culminaram na discussão teórica anteriormente apresentada.

A partir de então, iniciamos uma segunda etapa, cujo principal objetivo foi trabalhar na solução do problema, ou seja, na elaboração da SD e, posteriormente, em sua aplicação junto à população pesquisada. Essa foi também a etapa em que se determinaram "as técnicas de coleta de dados mais apropriadas à natureza do tema e, ainda, a definição das técnicas que serão empregadas para o registro e a análise" (PRODANOV; FREITAS, 2013: 60).

Com relação à análise, Prodanov e Freitas (2013) afirmam que esta pode ocorrer de modo predominantemente quantitativo ou qualitativo. Para essa pesquisa, como se verá, as duas ténicas foram aplicadas, já que tanto os dados numéricos, quanto a análise do material produzido pelos alunos foram essenciais para que pudéssemos verificar em que medida a sequência aplicada colaborou para o desenvolvimento da reflexão sobre o processo de construção de sentidos na língua.

Ao fim da etapa de elaboração e aplicação da SD, entraremos na fase final que contemplará a descrição e explicação dos dados coletados e, por fim, a avaliação sobre o quanto a SD foi adequada ou não para o fim por nós almejado.

9. CONTEXTO DA PESQUISA: O CURSO DE LETRAS DA USP

Neste capítulo, buscamos compreender, com mais detalhes, o contexto do curso de Letras-Alemão dentro da USP, com o intuito de esclarecermos a especificidade e os problemas que permeiam a aprendizagem de língua alemã nesse espaço.

As habilitações do curso de Letras oferecidas na USP são orientadas pelo Projeto Pedagógico. Nele, chama a atenção a forte crítica que se faz ao processo educacional brasileiro que, de modo geral, é informativo, ou seja, centrado no fornecimento de informações, mas pouco contribui para a formação do indivíduo:

> Lucien Goldmann [...] defende [...] a ideia de que o excesso de informação desorganiza e enfraquece a compreensão. Se era verdade, na década de 60, que a quantidade enorme de informações estava desorganizando a compreensão, muito mais verdadeiro o é no século XXI, quando o acesso à informação atinge patamares inimagináveis. A escola deveria, portanto, ter como objetivo primordial não o fornecimento de informações, mas a organização de sua compreensão. Assim, o processo educacional deveria ser fundamentalmente formativo e não só informativo. (FFLCH, 2013, s/p.)

Diante dessa premissa, os autores do Projeto Pedagógico defendem um curso de Letras que vise à formação do indivíduo e não à mera reprodução de conhecimentos. Assim sendo, o curso de Letras é definido como

> [...] o lugar onde se aprende a refletir sobre os fatos linguísticos e literários, analisando-os, descrevendo-os e explicando-os. A análise, a descrição e a explicação do fato linguístico e literário não podem ser feitas de maneira empírica, mas devem pressupor reflexão crítica bem fundamentada teoricamente. (Idem)

A reflexão sobre os fatos linguísticos e literários, quando pensada em cursos que envolvem outras línguas, como inglês, francês ou alemão, pressupõe que os alunos tenham conhecimentos nesses idiomas. Com exceção do inglês, no entanto, as demais línguas modernas não constam como matéria obrigatória no currículo escolar brasileiro, o que acaba levando o curso de Letras a “um impasse crucial: tentar conciliar a formação universitária com a aprendizagem inicial em uma língua de dificuldades específicas como o alemão” (HEISE, 1994: 463).

Por conta disso, o ensino de LEs – inclusive o alemão – é ofertado em disciplinas obrigatórias que compõem o currículo do graduando. Porém, como já foi dito na introdução desta pesquisa, este ensino não pode ser pensado como o ensino de línguas em um curso de idiomas, mas deve levar em consideração as especificidades de um curso de Letras:

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

Essa especificidade do curso de Letras parece se chocar, entretanto, com o que se entende como objetivo do processo de aprendizagem de LEs no contexto global atual, cuja orientação é dada pelo QECR, que

> descreve exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os *conhecimentos* e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação. (CONSELHO DA EUROPA, 2001: 19, grifo no original)

Como se observa, portanto, de um lado temos as especificidades de um curso superior em Letras e, de outro, orientações sobre o ensino e a aprendizagem de LEs. O primeiro, defendendo que o contexto exige uma aprendizagem reflexiva de língua e o outro, apontando para uma aprendizagem de língua como instrumento de comunicação e não tendo, dessa forma, o foco na reflexão. Essa questão é importante, pois, de modo geral, os livros didáticos e os currículos de cursos de línguas são concebidos de acordo com as premissas do QECR, conforme constatou Clalüna (2004: 27):

> O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas fez carreira rapidamente, desde o seu lançamento. Nenhum novo currículo e nenhum planejamento de curso surgem sem uma referência a ele. Nenhum livro didático pode ser concretizado, sem que as orientações do Quadro não estejam escritas em letras maiúsculas na capa. Os descritores de níveis já se tornaram normas sólidas [...]. Esse desenvolvimento não atinge apenas as instituições européias, mas é de se prever que também em outras regiões do mundo as aulas de línguas sejam orientadas, em geral, pelo Quadro e que, com isso, um novo padrão normativo seja instituído.[53]

Dito isso, a orientação dos materiais didáticos e o próprio foco que se tem priorizado no ensino de LEs, desde o surgimento do QECR, pode determinar e padronizar a forma como

---

[53] "Der gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen hat in den wenigen Jahren seit seiner Erscheinung eine rasante Karriere gemacht. Kein neueres Curriculum, keine Kursplanung kommt ohne eine Referenz an ihn aus, kein neueres Lehrwerk kann es sich leisten, nicht die Orientierung daran in grossen Buchstaben auf den Umschlag zu schreiben. Die Niveaubeschreibungen sind bereits zu festen Normen […] geworden. Diese Entwicklung betrifft nicht nur europäische Institutionen; auch in anderen Weltgegenden ist abzusehen, dass sich der Sprachunterricht allgemein am Referenzrahmen orientieren wird und dass damit eventuell ein neuer normativer Standard geschaffen wurde."

a língua alemã é ensinada, não só nos cursos de idiomas, mas também no próprio curso de Letras. Isso já se verifica quando afirmamos, por exemplo, que as disciplinas de língua devem levar os alunos ao nível B1 do QECR (ver UPHOFF; DEBIA, 2017: 171). Ademais, isso também pode determinar as expectativas dos alunos com relação ao curso, na medida em que podem ser levados a crer que estarão aprendendo língua com o único objetivo de se comunicar, pelo próprio conteúdo e proposta dos livros didáticos orientados pelo QECR.

Falando mais especificamente sobre as disciplinas de língua alemã na habilitação em Letras-Alemão da USP, temos que elas visam à capacitação do aluno "nas quatro habilidades linguísticas (recepção e produção oral e escrita) como pressupostos básicos para a reflexão sobre a LE e o desenvolvimento de sua competência discursivo-textual em contextos culturais diversos" (DLM, s/d). Embora, como se leu, se entenda que essas disciplinas devem fornecer o pressuposto básico para a reflexão sobre a língua, é válido lembrar que o Projeto Pedagógico do Curso de Letras considera que a reflexão deve fazer parte da própria aprendizagem de língua, conforme visto anteriormente: "Isso é feito sem deixar de lado o que é a especificidade de um curso superior de Letras: *a reflexão sobre os fatos linguísticos* e literários. (FFLCH, 2013, s/p., grifo nosso). Assim, deve se deixar claro aos alunos, desde o início, que a aprendizagem de LE no ensino superior, não visa apenas o desenvolvimento comunicativo dos mesmos, mas tem fins específicos a alcançar, pautados nos pressuspostos gerais do Projeto Pedagógico.

Por fim, a habilitação em alemão também tem por objetivo desenvolver bacharéis que sejam capazes de "lidar com textos – no sentido mais amplo do termo – de forma a poder atuar concretamente em atividades profissionais que têm o texto como objeto central [...]" (DLM, s/d).

Diante de todas as especificidades aqui apresentadas, propusemos o trabalho com o texto literário em uma disciplina de língua alemã em nível B1, buscando conciliar a aprendizagem de língua alemã, a reflexão sobre ela e, por fim, a leitura de um texto literário do gênero infantojuvenil.

10. SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Na elaboração da SD, além de levarmos em conta a questão e os objetivos da pesquisa, também foram considerados diversos pontos que fazem menção à organização prática de uma aula, tais como: a definição dos objetivos, a forma de trabalho dos alunos, o material utilizado nas atividades e, ainda, o tempo dedicado para cada atividade. Neste capítulo, iremos

apresentar, portanto, conceitos didático-metodológicos que foram essenciais para a elaboração da SD, os critérios de escolha do livro adotado na SD e, por fim, a SD em si.

10.1. Como elaborar uma sequência didática?

Como a SD, a princípio, também pode ser pensada como um curso à parte, as primeiras questões que nos colocamos foram "1. Para quem é o curso?, 2. Sobre o que é o curso? e 3. Qual tipo de (metodologia) de ensino e aprendizagem terá lugar no curso?" (RICHARDS, 2011: 145)[54]. Consideramos, portanto, que a SD seria voltada para alunos da graduação em Letras-Alemão que estivessem nas disciplinas finais de língua alemã e que fossem, em breve, iniciar as matérias de literatura alemã. Com relação à segunda questão, entendemos que o curso seria sobre a aprendizagem de língua alemã e a reflexão sobre o idioma, a partir da leitura de uma obra da LIJ-LA. Finalmente, respondendo a terceira questão, pode-se afirmar que não haveria uma única metodologia a ser seguida integralmente na SD, mas que a metodologia seria desenvolvida seguindo as diretrizes do Projeto Pedagógico e os conceitos teóricos da didática da literariedade e da competência simbólica, principalmente.

Outro ponto relevante, é a necessidade de se conhecer o nível dos alunos no início do curso e definir o nível que se espera que obtenham ao final do mesmo (RICHARDS, 2001: 146). Pensando nas exigências das aulas, como a leitura de um texto literário extenso na LE estudada, determinamos que os alunos deveriam estar no nível B1 do QECR, ou seja, num nível intermediário de língua alemã. Contudo, nenhum teste foi realizado no começo ou no final da SD e partimos do pressuposto de que os alunos já teriam esse nível, pelo fato de estarem finalizando as disciplinas obrigatórias referentes à aprendizagem do idioma alemão. Também não estabelecemos nenhum nível esperado ao final da SD, já que o foco principal não estava só no desenvolvimento linguístico, mas principalmente, no desenvolvimento da reflexão sobre a língua.

Um terceiro ponto que envolve a elaboração de cursos e que consideramos relevante, foi a questão sobre a definição do conteúdo de um curso. Para isso, Richards (2001) sugere que se desenvolva uma análise de necessidades dos alunos e que se busque ideias de outras fontes, consultando, por exemplo, a literatura disponível sobre o assunto escolhido e materiais publicados, avaliando outros cursos parecidos e exames na área, analisando os problemas dos

---

[54] "Who is the course for? What is the course about? What kind of teaching and learning will take place in the course?"

aprendizes e, por fim, consultando outros professores sobre o tópico e especialistas na área (RICHARDS, 2001: 148).

Partindo da análise de necessidades dos alunos, constatamos, conforme já apresentado na introdução, que muitos alunos têm dificuldades para participar das aulas de literatura alemã, mesmo após terem feito todas as disciplinas referentes à aprendizagem do idioma (ver UPHOFF; DEBIA, 2017), o que justifica o trabalho com o texto literário já nas aulas de língua. A consulta à literatura disponível sobre o assunto também foi realizada e resultou na discussão teórica abordada na primeira parte desse estudo.

Tendo sido estabelecidas algumas orientações gerais que serviram de base para a formulação da SD como um todo, partimos para o microplanejamento, ou seja, para a elaboração das aulas em si. Para isso, tomamos como base o modelo de planejamento de aulas chamado *Modell Didaktische Analyse* (*Modell DA*) (BIMMEL; KAST; NEUNER, 2011; ENDE et al., 2013), que foi criado, inicialmente, para qualquer tipo de aula, mas retrabalhado por Gerard Westhoff (1981; 1987 apud ENDE et al. 2013: 61) para servir à organização de aulas de LE.

Para Bimmel, Kast e Neuner (2011: 39), a escolha por esse modelo se faz relevante, pois ele ajuda o professor a tomar decisões fundamentadas para o planejamento de sua aula a cada passo. O *Modell DA* tem como ponto de partida seis questões básicas (ver BIMMEL; KAST; NEUNER, 2011; ENDE et al. 2013):

1. O que os alunos devem aprender?
2. O que os alunos devem fazer para alcançar o objetivo de aprendizagem?
3. Como os alunos irão trabalhar? Em grupos, duplas, individualmente?
4. Com qual material se trabalhará?
5. Que meios serão utilizados para apresentar o material aos alunos?
6. O que eu, como professor, devo fazer na aula?

A essas seis perguntas iniciais, Ende et al. (2013: 62) somam ainda duas, a saber:

7. Que conhecimentos os alunos já trazem consigo?
8. Como avaliar se a competência esperada foi alcançada?

Essas duas últimas questões também são abordadas por Bimmel, Kast e Neuner (2011), mas de modo indireto. Dentro do contexto da pesquisa, decidimos que a questão 7 poderia ser abordada juntamente com a questão 1 – O que os alunos devem aprender? – como

pressuposto para determinar os objetivos de aprendizagem, ao passo que a questão 8 deverá ser abordada ao final da SD.

A primeira pergunta faz referência aos objetivos da aula, ou seja, "em cada aula, trata-se da mudança conscientemente almejada no aluno. O objetivo de cada aula é fazer com que o aluno, ao final dela, esteja um passo mais à frente do que no início (BIMMEL; KAST; NEUNER, 2011: 41)[55]. Pode-se dizer, então, que os objetivos de aula determinam as mudanças esperadas nos alunos ao final da mesma.

Tais objetivos, segundo Ende et al. (2013: 62-64), devem ser formulados levando em consideração as três dimensões do agir humano: o saber, o fazer e o opinar. O saber, ou conhecimento declarativo, envolve objetivos que visam levar o aluno a dispôr de conhecimentos sobre a língua ou sobre a cultura/geografia dos países de língua-alvo. O fazer, ou conhecimento procedimental, por sua vez, envolve saberes que permitem que o aluno possa agir através da língua, incluindo-se aí competências como participar de conversas ou ler e escrever textos na língua-alvo. O opinar, ou competências relacionadas à personalidade, por fim, faz referência a competências que ajudarão o aluno a agir corretamente, claramente e adequadamente na língua que aprende. Aqui, entram fatores como atitudes, valores, convenções e personalidade, tal como estar aberto ou não para novas experiências, pessoas e culturas.

Quando os objetivos são traçados levando em consideração as dimensões anteriormente descritas, eles aparecem sob o aspecto de verbos como: os alunos sabem, conseguem, conhecem, conseguem avaliar, conseguem utilizar, entre outros (ver ENDE et al., 2013: 67). Em outras palavras, a definição de objetivos aparece sob a forma de descrição de capacidades (*Kann-Beschreibungen*) ou de competências (*Kompetenzen*), na literatura atual (BIMMEL; KAST; NEUNER, 2011: 41) que, por sua vez, se baseia nas orientações do QECR (ver ENDE et al., 2013: 33).

É interessante notarmos, no entanto, que a concepção e a formulação de objetivos, conforme apresentados aqui, tomam por base as esferas do saber humano que se voltam para uma vivência pragmática do homem, pois parecem envolver os saberes de que ele deve dispor para ter sucesso em uma situação comunicativa. Todavia, para nossa pesquisa, entendemos que um quarto tipo de saber deveria ser abordado: um que levasse em conta a dimensão

---

[55] "In jedem Unterricht geht es um bewusst angestrebte Veränderungen im Lernenden. Ziel jedes Unterrichts ist es, dafür zu sorgen, dass der Lernende am Ende der Stunde „weiter" ist als zu Beginn der Stunde".

poética da linguagem, considerando não só o desenvolvimento do pensar e refletir *na* LE, mas também do pensar e refletir *sobre* a LE.

Algo nesse sentido aparece no QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2001: 88, 89) sob o título de "Usos estéticos da língua", em que são citadas atividades produtivas, receptivas, interativas ou de mediação que tratam a língua de modo a contemplar sua poeticidade:

> - o canto (canções de embalar, cancioneiro popular, canções *pop*, etc.);
> - a reescrita ou o reconto de histórias, etc;
> - a audição, a leitura, a escrita ou a narração oral de textos criativos (histórias, rimas, etc.), incluindo textos audiovisuais, banda desenhada, fotonovelas, etc.;
> - representação de peças de teatro escritas ou improvisadas, etc.;
> - a produção, a recepção e a representação de textos literários, p. ex.: ler e escrever textos (contos, novelas, romances, poesia, etc.); representar em/assistir a recitais, peças, ópera, etc. (CONSELHO DA EUROPA, 2001: 88- 89)

Como se nota, embora essas atividades proponham o trabalho com textos literários e músicas, elas parecem refletir aquilo sobre o qual já foi falado no capítulo 5 e que Dobstadt e Riedner (2013: 232) criticam, que é o fato de que a atividade com textos literários funciona mais como *input* significativo para a produção linguística dos alunos, do que de fato, para o estudo da língua em si. Além disso, observamos que no quadro de descrições de competências, os textos literários só são citados a partir do nível B2 (ver CONSELHO DA EUROPA, 2001: 53), o que mostra a relevância que se dá ao uso pragmático da língua, em detrimento de outros usos.

Vale lembrar, porém, que o QECR foi, de fato, idealizado para fomentar o plurilinguismo no contexto europeu e tem claramente o foco no desenvolvimento de habilidades comunicativas. No entanto, entendemos que um saber que considere mais do que as habilidades pragmáticas na aprendizagem de língua é especialmente relevante no contexto de formação superior, já que, nesse ambiente, tem-se a exigência de trabalhar com a aprendizagem *de* e *sobre* a LE, conforme já esclarecemos no capítulo 8. Assim, seguindo as instruções desse modelo, definimos os objetivos que deveriam ser alcançados pelos alunos ao final de cada aula, levando em conta não só os saberes pragmáticos, mas principalmente, esse quarto saber.

Conforme já foi dito, para se determinar os objetivos das aulas, é preciso considerar o que o aluno já sabe no início dela. Isso é relevante, pois ajuda na construção do conhecimento que se seguirá àquele, ou seja,

> com base na psicologia da aprendizagem, sabemos que só aprendemos algo novo quando esse novo está ligado a algo já conhecido, quando nós o conseguimos encaixar em algo de que já sabemos ou sobre o qual já ouvimos um pouco. Na preparação da aula, devemos, portanto, determinar precisamente o que os alunos já sabem, o que eles já conseguem, etc. Com isso, o processo de aprendizagem pode se conectar a conhecimentos, habilidades, convicções, etc., já disponíveis. (BIMMEL; KAST; NEUNER, 2011: 43)[56]

De modo geral, podemos afirmar que esse aspecto também foi contemplado no desenvolvimento da SD, pois buscamos instigar os alunos a refletir sobre o que já conheciam sobre um determinado tema no começo das atividades para, só então, complementarmos com novas informações. Esse tipo de conexão entre um saber prévio e um novo saber se fez presente, especialmente, em aulas que envolveram a primeira leitura da obra pelos alunos, em que propusemos, por exemplo, que os alunos refletissem sobre quais estratégias de leitura eles já conheciam e utilizavam quando liam em uma LE, antes de discutirmos quais seriam mais adequadas para a leitura de um romance literário (para mais detalhes, ver capítulo 11).

A questão seguinte – o que os alunos devem fazer para alcançar os objetivos traçados? – se refere às atividades que os alunos devem desenvolver na aula para que as mudanças esperadas ocorram, de fato. Tanto para Bimmel, Kast e Neuner (2011: 54), quanto para Ende et al. (2013: 81), é importante que se considere diversas atividades para que diferentes tipos de alunos possam ter distintas oportunidades de aprendizagem, mas também que as atividades sejam centradas no aluno, ou seja, que ele tenha oportunidade de agir como protagonista da própria aprendizagem.

Com relação a essa questão, não tivemos como apresentar atividades variadas sobre um mesmo tema, devido à especificidade da SD e dos objetivos que queríamos alcançar. Por outro lado, consideramos que a ação dos alunos seria essencial para o desenvolvimento de suas próprias percepções e reflexões sobre a leitura e sobre a língua em si. Assim, procuramos desenvolver a SD de tal modo, que os alunos pudessem ser agentes de sua aprendizagem no decorrer das aulas.

Em seguida, coloca-se a questão sobre como os aprendizes devem trabalhar: em pares, individualmente, em grupos, etc. Essa decisão depende, segundo Ende et al. (2013: 84),

---

[56] "Aus der Lernpsychologie wissen wir, dass wir etwas Neues nur lernen, wenn es an etwas bereits Bekanntes anknüpft, wenn wir es in etwas, von dem wir schon etwas wissen oder gehört haben, einordnen können. Bei der Unterrichtsvorbereitung müssen wir also genau bestimmen, was die Lernenden bereits wissen, was sie bereits können usw., damit der Lernprozess an bereits vorhandene Kenntnisse, Fertigkeiten, Überzeugungen usw. anschließen kann".

do que se pretende alcançar com aquela escolha, em detrimento de outra. No desenvolvimento das tarefas da SD, essa foi uma das questões que nos ajudou a pensar no que seria mais adequado a cada etapa e objetivo de aula. Assim, podemos afirmar que houve um predomínio de momentos individuais quando os alunos deveriam tecer reflexões sobre a leitura, sobre as aulas e sobre a língua em si e um predomínio de atividades em grupos ou duplas, quando estes deveriam procurar trechos ou termos específicos no texto lido e discuti-los. Por fim, houve também diversos momentos em *Plenum*, nos quais os estudantes deveriam relatar seus resultados diante de toda a sala.

A escolha por trabalhar com duplas e grupos na maior parte das atividades em sala de aula teve duas razões: de um lado, o ganho de tempo, já que muitas atividades envolviam a busca por elementos no texto e podiam ser divididas entre os membros do grupo, e de outro, a socialização de ideias, pensamentos e sensações. A nosso ver, isso colaboraria para que os alunos pudessem construir novas percepções e ampliar suas impressões de leitura nas conversas com o grupo. Posteriormente, isso poderia ajudá-los a tecer suas reflexões individuais sobre os assuntos discutidos em aula.

Definidos os objetivos das aulas, as atividades e a forma de trabalho, chega-se à questão sobre o material com o qual os alunos irão trabalhar, bem como sobre o meio como esse material será apresentado a eles. Materiais são, assim, instrumentos para que se alcance o objetivo almejado (BIMMEL; KAST; NEUNER, 2011: 64), além de apresentarem outras funções:

> Eles despertam a atenção dos aprendizes, motivam para um processamento linguístico mais intensivo, transportam informações culturais e muito mais. Quanto mais diversos e autênticos os materiais forem, mais motivadores e atraentes poderão ser. (ENDE et al., 2013: 85)[57]

Para nós, como já se sabe, o material principal foi uma obra da LIJ-LA apresentada em seu formato original. Essa escolha foi orientada por diversos motivos (que serão apresentados mais minunciosamente no subcapítulo seguinte) dentre os quais se destacam a possível motivação dos alunos em ler um livro em alemão, no original e a oportunidade de ter contato com um tipo de obra literária pouco abordada nos cursos de Letras em alemão, a saber, a literatura voltada para o público infantojuvenil. Além disso, utilizamos um caderno de

---

[57] "Sie wecken die Aufmerksamkeit der Lernenden, sie motivieren zu intensiver Sprachverarbeitung, sie transportieren landeskundliche Informationen und vieles mehr. Je vielfältiger und authentischer die Materialien sind, desto ansprechender und motivierender können sie sein".

atividades baseado nos conceitos de um *Lesetagebuch* (sobre o qual falaremos no capítulo 11, referente à coleta de dados) como material essencial para as aulas, não só por conter espaço para o desenvolvimento de atividades em aula e de reflexões em casa, como também por ser o nosso principal meio para coletar dados.

A questão que se segue a essas duas – o que o professor deverá fazer na aula? – só aparece no final. Isso, segundo os autores, não quer dizer que o professor desempenha um papel menor na aula, mas que o preparo da mesma foi pensado para os alunos, ou seja, a aula foi orientada para a ação e para o aprendiz (*Lerner- und handlungsorientierter Unterricht*):

> A aula orientada para o aprendiz e para a ação significa que o aprendiz é ativo: aprender através do fazer. Quanto mais você, como professor/a, ficar no plano de fundo, maior será a chance dos alunos estarem no centro dos acontecimentos da aula. (BIMMEL; KAST; NEUNER, 2011: 68)[58]

Assim, cabe ao professor, por exemplo, ajudar os alunos durante as atividades, direcionar diferentes papéis para os alunos e apoiá-los em suas individualidades, reconhecer o quanto eles tiveram sucesso numa atividade para poder elaborar as próximas, moderar a participação dos aprendizes, entre outras tarefas (ver ENDE et al., 2013: 91).

Como o agir do aluno sobre a própria aprendizagem era, de fato, uma prioridade em nossa SD, coube à autora da pesquisa, como professora, observar potenciais dificuldades dos estudantes, intermediar discussões, instigar novos questionamentos e controlar o tempo das atividades, além de estar atenta à forma como eles reagiam à leitura e às tarefas propostas, já que isto colaboraria para compreender a efetividade das tarefas ou não. No entanto, pela própria especificidade da SD não foi possível, nem desejável, que a professora estivesse o tempo todo no "plano de fundo", mas, tal como os alunos, ela também deveria desempenhar um papel ativo em muitas situações, especialmente nos momentos em *Plenum* da aula.

Por fim, é preciso ainda avaliar se os alunos alcançaram ou não os objetivos propostos, o que significa observar não só os aprendizes, mas também a própria atuação do professor. As avaliações, nesse caso, podem ser auto-avaliações, questionamentos, exercícios específicos, testes ou mesmo folhas de observações (BIMMEL; KAST; NEUNER, 2011: 166).

No desenvolvimento da SD, optamos por trabalhar, ao invés de avaliações, com reflexões que os alunos deveriam escrever em casa ao final de cada aula, uma vez que, de modo geral, nosso propósito maior era que eles refletissem sobre a língua que aprendem. Por

---

[58] "Lerner- und handlungsorientierter Unterricht heißt ja, dass die Lernenden tätig sind: Lernen durch Tun. Je merh Sie als Lehrer/ Lehrerin in den Hintergrund treten, desto größer ist die Chance, dass die Lernenden stärker in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens rücken".

fim, ao final da SD, foi proposto ainda um questionário, composto por dez perguntas, no qual os estudantes deveriam avaliar sua própria participação e aprendizagem nas aulas e a SD em si.

Como vimos neste capítulo, uma das questões que se deve fazer ao elaborar uma SD é sobre a escolha do material que levará os alunos aos objetivos almejados. Como, no caso dessa pesquisa, o material principal é uma obra da LIJ-LA, consideramos relevante apresentar como e com base em que critérios selecionamos uma determinada obra.

10.2. Escolha da obra literária

Para escolher a obra literária determinamos, primeiramente, uma série de critérios que deveriam nos orientar nesse processo. Tais critérios podem se apresentar de diferentes maneiras e dependem dos objetivos que se pretende alcançar ao trabalhar com um texto literário. O´Sullivan e Rösler (2013) apresentam uma série de parâmetros, colocados por diferentes autores e que podem ser adotados na seleção de uma obra literária.

Uma das medidas destacada pelos autores e que foi relevante para esse estudo é a da escolha entre utilizar uma obra original ou uma adaptação (O´SULLIVAN; RÖSLER, 2013: 59-70) e entre trabalhar com um texto por completo ou apenas com algumas partes do mesmo (idem, 71-82). Na SD em questão, estabelecemos que a obra lida deveria ser um texto original e extenso e que deveria ser lido por completo. Nessa decisão, levamos em conta as necessidades dos alunos, conforme vimos no capítulo 9, e percebemos que, dessa forma, os estudantes poderiam iniciar a prática da leitura de obras longas em alemão, o que poderia ajudá-los nas disciplinas de literatura, proporcionando-lhes mais confiança na leitura de textos literários extensos.

Outro parâmetro que entendemos como relevante foi o da adequação linguística (O’SULLIVAN; RÖSLER, 2013: 49-51). Se um texto literário é adequado ou não para um determinado nível, não é algo tão simples de se avaliar como seria o caso, se analisássemos um livro didático. Mas, de modo geral, entende-se que a obra deve ter uma gramática simples, um vocabulário cotidiano e fazer uso de diálogos, a fim de facilitar a leitura. No caso da SD elaborada, observamos que aquela poderia ser a primeira leitura de um texto literário extenso em língua alemã para muitos alunos e que o tempo disponível para realizar a leitura não poderia ser muito longo. Por isso, foi selecionada uma obra que tivesse uma linguagem simples, próxima da linguagem cotidiana e que também apresentasse uma temática conhecida pelos aprendizes, já que isso também facilitaria a leitura.

Por último, consideramos ainda como um critério, a presença de características literárias, importante quando se compreende que a LIJ deve servir de ponte para a leitura de obras da literatura em geral. Contudo, muitas vezes esse parâmetro entra em conflito com a questão da simplicidade e da clareza da linguagem e o ideal, portanto, é procurar textos que possam estabelecer um equilíbrio entre esses dois polos, pois "se o único, ou mesmo dominante critério, for a simplicidade narrativa, então uma parte importante da LIJ de qualidade não poderia entrar na sala de aula [...]" (O´SULLIVAN; RÖSLER, 2013: 53).[59] No contexto em que essa pesquisa se insere, parece claro que a obra escolhida deveria, de fato, contemplar aspectos literários, pois, assim, buscaríamos colaborar para a função de ponte entre os dois campos literários e para a percepção da LIJ como obra literária e não apenas como texto pedagógico, despido de qualidade estética.

Uma quarta medida importante para a seleção da obra, foi inspirada em Dobstadt (2009) e Dobstadt e Riedner (2011, 2013), para quem é importante que a escolha do texto seja adequada para o desenvolvimento de um trabalho linguístico literário, quando se assume que a leitura de uma obra literária em ALE tem como finalidade a didática da literariedade (DOBSTADT; RIEDNER, 2013: 239).

Nos exemplos apresentados por Dobstadt (2009) e Dobstadt e Riedner (2011, 2013) se utiliza sempre uma obra lírica nas aulas de ALE, o que condiz, claramente, com os objetivos da didática da literariedade, já que são textos que se apresentam "estranhos", tanto aos falantes de língua materna, quanto aos falantes de LE e cuja forma tem uma relevância significativa no processo de compreensão dos sentidos que a obra pode produzir. No entanto, os próprios autores também afirmam que o trabalho com a forma deve ir além do texto poético, conforme já foi mencionado na seção 5.1. Parece-nos, portanto, que delimitar o trabalho com a literariedade apenas às obras líricas reduz a possibilidade do aluno enxergar o papel da forma em outros tipos de textos e contextos.

Assim, definimos que a obra literária a ser adotada deveria ser mais próxima de um texto não-literário, ou seja, deveria ser um texto mais realista, no qual os aspectos formais não fossem tão claros como em um texto lírico. Com isso, acreditamos ser possível trabalhar o olhar de "desconfiança", tão evidente no trato com o texto lírico, também em outros contextos literários.

---

[59] "Wenn man die Einfachheit der Erzählweise zum alleinigen oder auch nur dominierenden Kriterium machen würde, dann würde ein bedeutender Teil der qualitätsvollen KJL das Klassenzimmer nicht betreten dürfen […]".

Partindo desses parâmetros e, dentro do arsenal de leituras de obras da LIJ-LA a que a autora da pesquisa teve acesso, decidiu-se, por fim, trabalhar com a obra *Stolperschritte* de Mirjam Pressler. Mirjam foi uma das autoras que mais se dedicou à escrita de romances infantis psicológicos, um tipo de romance que se desenvolve a partir dos anos 80, como reflexo da equidade que se defende entre a LIJ e a literatura em geral (ver capítulo 7).

Nesse tipo de romance, o foco está na representação do mundo interior do jovem ou da criança, o que permite que se possa adentrar a psique da personagem, com todos seus pensamentos, sentimentos, sonhos e medos (GANSEL, 2010: 118). Segundo Gansel (2010), essa nova perspectiva voltada para a psique interior se torna uma possibilidade diante do contexto social da época, em que as crianças e os jovens não eram mais vistos como subordinados (ver capítulo 7), mas como parceiros de negociação no âmbito familiar e, com isso, participantes dos problemas e conflitos que antes não lhes diziam respeito. Cabe à criança ou ao jovem, portanto, lidar com as dificuldades que surgem tanto no âmbito do racional, quanto do emocional (GANSEL, 2010: 118). Assim, no romance psicológico infantil moderno "[...] não se trata [...], primeiramente, de uma apresentação ou de uma descrição real do cotidiano (infantil), mas dos efeitos do cotidiano, com seus conflitos, sobre a psique das crianças protagonistas" (Idem, 119)[60].

Observar as consequências dos fatos ocorridos do dia-a-dia no psicológico da criança ou adolescente significa, portanto, olhar para o mundo interno da criança ou jovem e verificar como ela retrabalha, no nível do psicológico, os acontecimentos do mundo externo (GANSEL, 2010: 119). Essa perspectiva traz uma série de consequências para o gênero. Um desses efeitos tem a ver, por exemplo, com a forma como as personagens são apresentadas: estas não são mais certas de si e lidam consigo mesmo e com os outros de forma reflexiva. O eu autônomo e sólido passa a ser substituído por um eu fraco e introvertido (GANSEL, 2010: 119). Além disso, a existência problemática vai para além da criança ou jovem e alcança também os adultos, sendo estes apresentados como personagens alienados, distantes, cheios de dúvidas e incertezas (idem, 119).

Outro aspecto resultante da forma do gênero é o ponto de vista adotado na narração, que é em primeira pessoa, ou seja, o narrador-personagem – seja ele secundário ou principal – é quem detém o domínio da narrativa na história (idem, 120). Isso permite ao leitor o acesso ilimitado aos pensamentos e reflexões dessa personagem, mas, por outro lado, significa que

---

[60] "[…] geht es […] nicht primär um die Präsentation bzw. die realistische Darstellung des (Kindes)Alltags, sondern um die Auswirkungen des Alltags mit seinen Konflikten auf die Psyche der kindlichen Protagonisten".

este não poderá adentrar a psique das demais personagens, mas apenas especular sobre elas. Essas lacunas são essenciais, no entanto, para que se desenvolvam os conflitos internos e as reflexões sobre eles.

Considerando que o presente trabalho teve como foco principal o desenvolvimento da reflexão nos alunos, entendemos que seria relevante escolher uma obra desse subgênero pela complexidade que este pode apresentar, tanto no nível da narrativa, quanto no nível da forma e pela própria proposta de reflexão que o mesmo propõe.

Stolperschritte, porém, não é a única e nem a mais famosa obra do subgênero romance psicológico infantil moderno, mas acabou sendo escolhida, por fim, pela impressão que causou na pesquisadora ao lê-la, pela primeira vez, no módulo de Literatura Infantojuvenil cursado na Alemanha. Tal efeito foi acarretado, principalmente, pela temática da narrativa, que envolve suicídio e conflitos familiares.

Tendo sido definida a obra literária a ser usada como material da SD, apresentaremos, a seguir, um breve resumo do enredo narrativo, a fim de que se conheça a obra – ainda que minimamente – antes de se iniciar a descrição da SD em si.

10.2.1. Resumo da obra Stolperschritte

Stolperschritte (PRESSLER, 1997) é uma narrativa em primeira pessoa, em que Thomas, um garoto de quinze anos e com deficiência física, relata o cotidiano e os problemas enfrentados em sua família, como se escrevesse em um diário.

Nos primeiros capítulos da obra vão sendo apresentados, aos poucos, os gostos e a deficiência de Thomas, sua família, a escola, a menina de quem ele gosta, o bisavô, o motorista do ônibus escolar e outras personagens que rodeiam seu cotidiano e que o influenciam. Conforme essas figuras vão surgindo na narrativa, percebe-se que Thomas tem uma relação bastante conflituosa com sua própria deficiência e com sua mãe. Nota-se, ainda, que a família passou por um processo de ascendência financeira e social, sendo inicialmente pobre, porém unida e, agora, com uma condição financeira muito boa, mas desestruturada.

Uma das primeiras complicações da história aparece quando Thomas descobre que sua mãe leu seu diário, o que acarreta em um conflito ainda maior entre as duas personagens. Na tentativa de solucionar o problema, o garoto conversa com seu pai. Este, por sua vez, tenta amenizar a situação dando dinheiro ao filho. Thomas, então, conversa com a irmã mais velha, que fala com a mãe sobre a atitude dela e a recrimina. A resolução do conflito, portanto, fica

por conta da irmã mais velha e não pelo próprio Thomas. Por causa disso, a relação entre ele e a mãe não melhora, mas se agrava ainda mais.

Uma segunda complicação surge quando Thomas vai a um passeio no campo com a mãe, seu irmão Frieder de 11 anos e suas irmãs gêmeas caçulas, com as quais ele também não tem um bom relacionamento. Nesse passeio, Frieder e Thomas conversam bastante e acabam se aproximando um do outro. Esse achegamento abre espaço para que Frieder, já de volta à casa da família, diga a Thomas que viu o pai beijando uma moça há alguns dias atrás. Diante da impotência e preocupação do irmão, Thomas afirma que tudo ficará bem, elabora uma forma de descobrir quem é a mulher e promete ao irmão que irá conversar com ela.

Sem ninguém com quem dialogar na própria casa, o protagonista recorre ao bisavô para contar tudo o que está vivendo e o que pensa sobre a situação. O bisavô, chamado apenas de *Opa*, é apresentado como um verdadeiro amigo e uma espécie de refúgio para Thomas. É ele quem escuta os problemas do garoto e o aconselha.

Passado algum tempo, Frieder descobre a placa do carro da amante do pai e entrega a informação a Thomas. Nesse interím, vai ficando claro que Frieder está prestes a repetir de ano, por conta das dificuldades de aprendizagem que enfrenta na escola. Após uma discussão entre Thomas e sua mãe, por conta de uma nota baixa de Frieder, ele resolve oferecer reforço escolar ao irmão.

Enquanto Thomas se ocupa de ajudar Frieder com a escola, Wolfgang, o motorista do ônibus escolar, consegue descobrir o nome e telefone da amante do pai de Thomas e passa essa informação para ele. O garoto percebe que conhece a mulher e acaba não tendo coragem de conversar com ela, conforme havia prometido a Frieder. Diante da dúvida sobre o que fazer, ele decide, por fim, não se intrometer nesse assunto e evitar falar sobre isso com o irmão mais novo.

Após uma série de conflitos e acontecimentos, chega-se ao ápice da narrativa quando Frieder, depois de um dia de aula, não retorna para a casa. A mãe, ao perceber o sumiço do filho, procura Frieder ligando para seus colegas de classe, enquanto tenta contatar o pai em seu escritório. Sem encontrá-lo, Thomas decide ligar para o número da amante do pai e pede que este retorne para casa. Assim que o pai chega em casa, Thomas conta a ele e a sua mãe sobre o enorme medo de Frieder de repetir de ano. Depois de ouvir a história, o pai aciona a polícia e dá-se início à busca por Frieder.

Thomas, preocupado e desconfiado, procura Susi, uma garota de sua classe que também apresenta chances de repetir de ano, para saber como ela se sente com relação a isso. A garota afirma que a situação é bem ruim e que ela tem vontade de tirar a própria vida. De

fato, descobre-se, após algum tempo, que Frieder se enforcou ao saber que tirara mais uma nota baixa na escola e que repetiria de ano.

A partir desse ponto, tem se início a uma segunda parte da narrativa. Nesse momento, nota-se uma mudança em toda a família: o pai começa a voltar sempre para casa e todos se tornam mais cuidadosos em seu modo de falar uns com os outros. Thomas, no entanto, se distancia ainda mais da família, só conversando, praticamente, com Susi, o bisavô e Wolfgang. Percebe-se que ele se afasta de todos por culpá-los pela morte de Frieder. Para ele, aliás, a principal culpada de tudo é a mãe, por conta de suas exigências com o menino.

Na tentativa de entender o que Thomas está pensando e sentindo, seu pai resolve conversar com ele. Só nesse momento, ele descobre que Thomas e Frieder sabiam de sua amante, com quem ele afirma já não se encontrar mais. Diante dessa situação, o pai confessa que tem mais culpa do que a mãe em tudo o que aconteceu, mas Thomas não o responde e continua se isolando da família.

Com o decorrer da história, Thomas começa a dar aulas de reforço para Susi e logo os dois iniciam um relacionamento amoroso. A amizade com Wolfgang também cresce e, por intermédio dele, Thomas entra para um clube de xadrez e passa a sair mais de casa. A partir desses eventos, o garoto finalmente percebe que sua deficiência não é um empecilho para que ele tenha amigos e uma namorada.

Enquanto as relações externas de Thomas vão se ampliam, sua relação com a família, em especial com sua mãe, continua sendo bastante difícil. Somente após uma discussão com Susi, ele percebe que também tem culpa na morte do irmão e começa a tentar tratar melhor a mãe. Nesse processo de reaproximação, Thomas vai com ela visitar o túmulo do irmão. Ao chegar no local, ele chora descontroladamente e tem que ser acalmado por ela. No caminho de volta para a casa, os dois não trocam palavras entre si, mas passam a se olhar, de vez em quando.

A narrativa termina nesse ponto, não apresentando uma resolução completa dos problemas mostrados ao final, mas dando indícios de que o relacionamento entre Thomas e sua mãe pode vir a melhorar.

10.3. Descrição da sequência didática

Nesta seção apresentaremos a SD em sua versão final, mas resumida, ou seja, sem detalhes sobre o tempo e os objetivos das atividades, o material utilizado, a forma de trabalho, entre outros aspectos. Optamos, neste momento, por uma descrição mais sucinta, com o

intuito de levar o leitor da pesquisa a compreender como a SD foi pensada, de um modo geral. A descrição detalhada das atividades será apresentada no capítulo 12 (Aplicação da sequência didática), em que também iremos comentar sobre como as tarefas foram aplicadas no contexto real da sala de aula e as implicações e mudanças que isso gerou entre uma e outra aula.

Uma primeira versão da SD se concretizou em uma pilotagem realizada com cinco estudantes, no período de férias do ano letivo. A partir do que se observou nessa pilotagem, foi possível pensar em algumas modificações que levaram, por fim, à concretização da SD atual. Esta se dividiu em duas partes: a primeira com a duração de 2,5 aulas e a segunda de 3,5 aulas, sendo que cada aula continha um total de 100 minutos.

1ª Fase da sequência didática

Objetivos: realizar a leitura do romance em um curto período de tempo, utilizar e refletir sobre estratégias de leitura adequadas para a leitura de romances em alemão e, principalmente, desenvolver uma base para que se pudesse dar início à segunda fase, garantindo que todos os alunos tivessem compreendido minimamente o enredo narrativo e tivessem conseguido ler, pelo menos, uma parte do livro.

Atividades planejadas para a primeira fase:

- Leitura da obra no período de uma semana, com alguma leitura em sala de aula, mas a maior parte em casa;
- Reflexão sobre estratégias de leitura em dois momentos: 1. antes da leitura, tomando como base os conhecimentos prévios dos estudantes sobre estratégias de leitura e 2. após a leitura parcial da obra, quando os alunos já podiam dizer quais estratégias foram mais ou menos eficientes;
- Atividades de construção de hipóteses sobre o conteúdo do texto em duas ocasiões: 1. partindo do título e da imagem de capa do livro e 2. partindo do que já tinham lido e pressupondo como a narrativa continuaria dali para a frente;
- Resumos orais, em sala de aula, e escritos, produzidos em casa, sobre o enredo narrativo;
- Atividades de escrita sobre a opinião pessoal com relação ao livro, à linguagem e às personagens da história.

2ª Fase da sequência didática

Objetivos: Realizar um trabalho aprofundado com o texto, levar os alunos a perceber que o processo de construção de sentidos em uma língua é complexo e envolve diversos elementos e levar os alunos a refletir sobre o processo de construção de sentidos na língua.

Atividades planejadas para a segunda fase:

- Análise e reescrita de diálogos sob o ponto de vista de outra personagem da narrativa;
- Análise de elementos linguísticos, especialmente, de adjetivos, expressões e metáforas que ajudam a compreender como as imagens das personagens são construídas na narrativa;
- Análise de orações que "fogem" (*Ausklammerung*)[61] às regras gramaticais do alemão e discussão sobre os sentidos que tais orações produzem no texto;
- Análise de elementos formais, como analepses, tipo de final e ponto de vista narrativo e discussão sobre os efeitos desses elementos no texto;
- Análise do contexto de produção da obra;
- Escrita de reflexões ao final das aulas a partir de perguntas e, eventualmente, citações, que visam incentivar os alunos a refletir sobre aspectos da língua com base nos conteúdos da aula.

Após essa breve apresentação dos objetivos didáticos e das atividades idealizadas para cada etapa da SD, entra, agora, a questão sobre como realizamos a coleta de dados.

11. COLETA DE DADOS

Para iniciarmos este capítulo sobre os meios utilizados na coleta de dados, é preciso relembrar que, além de desenvolver e aplicar uma SD que promovesse a reflexão sobre o processo de construção de sentidos em língua alemã para os alunos do curso de Letras-

[61] *Ausklammerung* aqui define uma oração que não segue o padrão de posição verbal em língua alemã, que define que o um verbo deve estar na posição 2 da oração e outro ao final da mesma. Assim, quando ocorre o *Ausklammerung*, um elemento frasal é colocado mesmo após o fechamento da oração com o verbo. Ex: *Die Friedericke könnte ich wahrscheinlich jederzeit als Freundin haben, sie läuft genauso rum* ***wie ich***. (Stolperschritte, 1984: 14, grifo nosso.)

Alemão da USP, era um objetivo da pesquisa verificar em que medida os estudantes desenvolveram sua reflexão sobre esse aspecto da língua, a partir dessa SD.

Visando alcançar este propósito, foi preciso considerar um meio de coletar dados que permitisse que os informantes, ou seja, os alunos que participaram da prática da SD, se expressassem e tecessem reflexões sobre a leitura e sobre a língua de modo bastante pessoal e em diferentes momentos da SD. Assim sendo, decidimos produzir um material para a coleta de dados que se assemelhasse ao *Lesetagebuch* ou diário de leitura, como é denominado em língua portuguesa.

Diário de leitura é definido por Buzzo (2008: 44) como

> um procedimento didático recente que se configura como um texto de cunho subjetivo ou íntimo, escrito em primeira pessoa do singular, na medida em que se lê um texto indicado ou exposto pelo professor ou pelo próprio aluno, a partir de instruções pré-estabelecidas, permitindo estabelecer uma relação dialógica intensa e produtiva entre o leitor e o autor do texto, ou seja, entre a escrita e a leitura (Machado, 1995; Buzzo, 2003), como em uma situação real de interação verbal (comunicação) entre pessoas face a face. Essa interação pode se dar de forma reflexiva, permitindo a compreensão do texto, além da total liberdade de expressão.

Esse material se caracteriza, portanto, como um texto de cunho pessoal e subjetivo, que tem por finalidade a interação entre leitor e texto e que pode se dar de maneira reflexiva. Vale ressaltar, todavia, que na concepção dada por Buzzo (2008), este não é um espaço completamente livre, já que algumas regras pré-estabelecidas devem ser seguidas. Assim, seriam instruções para a elaboração de um diário de leitura:

> 1. <u>À medida que você for lendo,</u>
> 1.1. apresente a sua opinião pessoal sobre o texto e justifique-a discutindo as ideias colocadas pelo autor, concordando ou não, levantando perguntas;
> 1.2. registre as dificuldades de leitura que você encontrar, as dúvidas, os trechos que você não compreende;
> 1.3. relacione o assunto do texto com qualquer tipo de conhecimento que você tenha;
> 1.4. observe e anote as informações do texto que lhe são novas ou as informações que podem modificar a sua forma de agir e/ ou de pensar sobre o que ele discute;
> 1.5. escreva as ideias mais importantes do texto, a(s) opinião(ões) defendida(s) e os argumentos que a(s) sustentam.
> 1.6. procure sempre justificar as suas afirmações ou julgamentos.
>
> 2. <u>Após a leitura geral do texto e a elaboração de suas anotações</u>, com base nelas, escreva um texto para ser apresentado à professora. Ele deve ser organizado, revisado, coerente entre suas partes e conter: um pequeno resumo das ideias mais importantes do texto lido e aquilo que você considerar mais importante ou interessante de seus comentários, de suas dúvidas, das relações que estabeleceu, do tipo de contribuição que o texto

> lhe trouxe, e que possam ser tornadas públicas. (Machado, 1995; Buzzo, 2003 apud BUZZO, 2008: 78, grifos no original).

Partindo do conceito aqui apresentado, podemos concluir que o diário de leitura não somente tem um cunho pessoal e subjetivo, mas também deve servir de ponto de partida para uma redação que possa se tornar pública, sendo que os próprios alunos têm o direito de escolher o que tornar coletivo ou não.

Essa perspectiva é bastante interessante, já que essa liberdade de escolha pode gerar maior conforto para que os alunos escrevam sentimentos, sensações e impressões que, talvez, não colocariam no papel se soubessem que todos teriam acesso ao seu diário. Por outro lado, não há como garantir que o aluno tenha, de fato, escrito algo no diário de leitura, já que, para a professora, ele só deve apresentar a redação final.

De qualquer modo, esse material apresenta-se como uma possibilidade viável para crianças e adolescentes no trato com textos literários em aulas de português como língua materna, por proporcionar, como já foi dito, a oportunidade do aluno poder lidar com o texto de modo pessoal e subjetivo e, dessa forma, ter maior liberdade para refletir sobre o texto e sua influência sobre si mesmo.

Em contexto de alemão como língua materna, o diário de leitura ou *Lesetagebuch* – como é denominado nesse idioma – também se apresenta como instrumento para lidar de modo individual e intensivo com livros:

> Um diário de leitura, que seja de tal forma realizado e escrito para o acompanhamento da leitura, é um método que serve para auxiliar e ilustrar o processo individual de leitura de alunos e alunas. Ele poderia ajudar a entender e a pensar sobre o que foi lido, a formar uma opinião própria, a lidar de modo aprofundado com o conteúdo e o protagonista do livro e a se lembrar disso posteriormente. (HINTZ, 2014: 3)[62]

Os elementos apontados por Hintz (2014) visto como relevantes para se adotar o diário de leitura como método no contexto de alemão como língua materna parecem ser importantes também no fomento da aprendizagem de leitura em uma LE, pois, “pensar sobre o que foi lido”, “compreender melhor a leitura”, “construir uma opinião sobre a leitura” e “lidar de modo aprofundado com o conteúdo e com o protagonista” também são habilidades desejáveis

---

[62] “Ein solches Lesetagebuch, das begleitend zum Lesen geschrieben und gestaltet wird, sei eine Methode, um den individuellen Leseprozess der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen und abzubilden. Es könne helfen, über das Gelesene nachzudenken und es besser zu verstehen, sich eine eigene Meinung zu bilden, sich vertieft mit dem Inhalt und den Handlungsträgern des Buches auseinander zu setzen und sich später daran erinnern.“

na aprendizagem de LEs, especialmente se considerarmos aprendizes que estão em contexto de ensino superior e devem ter uma compreensão mais aprofundada dos textos lidos.

Além disso, como o diário de leitura exige que se escreva sobre a leitura realizada, existe a possibilidade de se desenvolver a reflexão sobre o processo individual de recepção do texto:

> O confronto com o que é lido no diário de leitura deve oferecer aos alunos e alunas espaço para entradas subjetivas no texto, para a interpretação pessoal, para a concordância e/ou discordância com relação ao conteúdo, personagens, aos problemas e à linguagem. Isso pode ser eficaz para a conscientização do aluno, pois o processamento de resultados e de impressões de leitura durante a escrita e/ou confeção do diário pode possibilitar uma observação reflexiva da recepção individual do texto e do próprio processo de leitura e escrita. Por conseguinte, pode oferecer, ao mesmo tempo, motivação para um processo de comunicação no grupo de aprendizagem. (Idem, 4)[63]

Esse aspecto se mostra bastante significativo no contexto desta pesquisa, pois permite que os alunos se expressem de modo subjetivo sobre a leitura, construindo suas percepções e opiniões sobre o texto lido e falando sobre elas, em língua alemã. O registro escrito, no entanto, não é pertinente apenas por possibilitar que o aluno se expresse em língua alemã, mas também, porque pode levar os estudantes a questionar suas primeiras impressões de leitura, na medida em que aspectos menos evidentes da obra forem sendo explorados durante as aulas e, desse modo, for criada a possibilidade de se ampliar ou modificar tais percepções iniciais, levando os alunos a refletir sobre isso.

Além disso, a nosso ver, esse instrumento possibilita uma leitura mais ativa e reflexiva desde o começo, já que não se trata de apenas ler um livro, mas de ler e escrever sobre o mesmo, o que leva os estudantes a buscar meios de formular, em palavras, seus pensamentos e sensações e, portanto, a refletir sobre esse processo.

Observadas as vantagens de se trabalhar com o diário de leitura como ferramenta para lidar com o texto e coletar dados, é importante compreender o que caracteriza um diário de leitura, na concepção alemã do termo:

---

[63] "Die Auseinandersetzung mit dem Gelesenen im Lesetagebuch soll den Schülerinnen und Schülern Raum für primäre, subjektive Textzugänge, für ihre persönliche Auslegung, ihre Zustimmung und/ oder Ablehnung im Hinblick auf Inhalte, Personen, Problemstellungen und Sprache des Gelesenen geben. Dies kann bewusstseinserhellend und –erweiternd wirken, denn die beim Schreiben und/ oder Gestalten sich vollziehende Verarbeitung von Leseerlebnissen und –eindrücken kann ein reflexives Beobachten der individuellen Textrezeption und des eigenen Lese- und Schreibprozesses ermöglichen und zugleich eine Grundlage für anschließende kommunikative Prozesse in der Lerngruppe bieten."

> Via de regra, um diário de leitura abrange apontamentos em forma de registros escritos, que resultam de pensamentos pessoais e motivação própria. Na maioria das vezes, o conteúdo de um diário de leitura é composto por acontecimentos e vivências que são importantes para quem escreve, tais como anotações que a pessoa considera como relevante em certas situações. [...] Além disso, é uma característica o formato aberto, ou seja, as anotações podem ser de diferentes tipos, com estilo de escrita de livre escolha, não ligado a nenhuma forma específica e de extensões variáveis. Quem escreve não precisa se deter a normas de escrita ou convenções sociais e mesmo regras ortográficas são deixadas de lado com frequência. (Idem, 86)[64]

É possível afirmar, portanto, que tal e qual um diário privado, o diário de leitura tem como característica determinante sua forma livre e seu caráter pessoal, que dá ao seu autor a liberdade de desenvolvê-lo da maneira que achar mais adequada. Todavia, diferentemente da concepção do instrumento em língua portuguesa, o que se torna público aqui não é uma redação do aluno baseada no diário de leitura, mas o material em si, o que pode gerar algumas consequências negativas:

> Quando o diário de leitura é empregado nas aulas de alemão como método para o tratamento e o confronto com livros lidos, a ambivalência entre a escrita de diários privados e públicos se torna clara. Isso significa que o diário de leitura é uma forma escrita e organizada de processamento das vivências individuais de leitura, que se destina explícitamente à "divulgação", ou ao menos à ciência e avaliação do professor. Por conta disso, podem surgir problemas em duas direções: por um lado pode ser um problema para alguns alunos e alunas abrir e expôr ao professor e a sua avaliação esse campo seguro, onde há espaço para o secreto, o ousado, o probatório e o inacabado e, por outro, existe o perigo de um afastamento daquilo que se quer, de fato, escrever, mas diante da possibilidade de um leitor, não se escreve. (Idem, 91, aspas no original)[65]

---

[64] "Ein Tagebuch umfasst in der Regel Aufzeichnungen, die aus persönlichen Gedanken hervorgehen und aus eigenem Antrieb als schriftliche Eintragungen festgehalten werden. Inhaltlich enthält ein Tagebuch zumeist Ereignisse und Erlebnisse, die dem Verfasser wichtig sind, sowie Notizen, die man in der jeweiligen Situation für merkenswert hält. [...] Außerdem ist die offene Form charakteristisch, d.h. die Notierungen können von unterschiedlicher Art sein, in beliebigem Schreibstil, an keine bestimmte Form gebunden und von unterschiedlichem Umfang. Die Schreiber müssen sich nicht an sprachliche Normen oder soziale Konventionen halten, selbst orthographische Regeln werden häufig außer Acht gelassen."

[65] "Wenn das *Lesetagebuch* im Deutschunterricht als Methode im Umgang und zur Auseinandersetzung mit gelesenen Büchern zum Einsatz kommt, wird die Ambivalenz von privatem und öffentlichem Tagebuchschreiben deutlich. Das bedeutet, dass das Lesetagebuch eine Form der schreibenden und gestaltenden Verarbeitung von individuellen Leseerlebnissen ist, die ausdrücklich für die ‚Veröffentlichung', zumindest für die kenntnisnehmende und beurteilende Einsicht des Lehrers, bestimmt ist. Daraus können sich in zweifacher Hinsicht Schwierigkeiten ergeben: zum einen kann es für manche Schülerinnen und Schüler ein Problem sein, diesen eigentlich geschützten Bereich, in dem auch Platz für Geheimes, Gewagtes, Probeweises, Unfertiges ist, offen zu legen und dem Lehrer und seiner Beurteilung preiszugeben; zum anderen besteht die Gefahr einer Verfremdung dessen, was man eigentlich schreiben will, aber im Hinblick auf mögliche Leser dann doch nicht schreibt."

Além do mais, é preciso levar em consideração que a escrita não reflete de modo autêntico e real o que se passa ou passou na mente do aluno durante a leitura, já que esta é uma esfera não observável:

> O verdadeiro confronto é um processo "interior", mental, processado pelo leitor e, por isso, não observável diretamente por terceiros, ou seja, por quem está de fora. O que é palpável, de fato, são as declarações documentadas como "textos de recepção, em que o indivíduo leitor 'divulga' sua vivência interna através do uso de signos e símbolos" (Brütting 1983, 52), através dos quais não é possível esclarecer, completamente, o quanto as declarações escritas são igualáveis com os processos 'internos' ou "o quanto os textos de recepção refletem os processos mentais de recepção" (idem). (Idem, 94)[66]

Considerando este aspecto, ficou bastante claro que os dados coletados não podem ser um indicador fiel do que o aluno realmente gostaria de expressar e nem do processo mental de reflexão desempenhado pelo mesmo, mas com certeza, podem nos dar pistas sobre como o estudante foi desenvolvendo sua reflexão ao longo da SD.

Embora, como vimos, este seja um instrumento utilizado normalmente com crianças e adolescentes no processo de leitura de textos literários em língua materna e alguns problemas possam surgir quando este material deve se tornar público, consideramos relevante utilizá-lo na coleta de dados – levando em conta, é claro, que adaptações ao contexto e aos objetivos da pesquisa seriam necessárias –, por entendermos que esta é uma ferramenta que contempla a relação do aluno com o livro, desde o primeiro momento de leitura e oferece, o tempo todo, espaço para o desenvolvimento da reflexão sobre o processo de leitura. Essa reflexão, por sua vez, nos parece essencial para que os alunos percebam que existem diversos elementos que influenciam o processo de construção de sentidos na língua.

Além deste instrumento, consideramos relevante, ainda, criar um questionário (ANEXO B) numa plataforma *online* com dez questões que foram aplicadas ao final das aulas. Esse questionário foi elaborado após a realização da SD e teve como objetivo central esclarecer pontos que o diário de leitura não contemplava, como a avaliação da própria participação em aula, do diário de leitura e da SD em si.

---

[66] "Die eigentliche Auseinandersetzung ist ein ‚innerer', mentaler Vorgang im lesenden Individuum und deshalb von Dritten, d.h. von außen, nicht direkt beobachtbar. Fassbar sind lediglich die dokumentierten Äußerungen als „Rezeptionstexte, in denen das lesende Individuum sein inneres Erleben unter Verwendung von Zeichen und Symbolen ‚veröffentlicht'" (Brütting 1983, 52), wobei nicht vollständig zu klären ist, inwieweit die schriftlichen Äußerungen mit den ‚inneren' Vorgängen deckungsgleich sind bzw. „inwieweit Rezeptionstexte den mentalen Rezeptionsprozess widerspiegeln" (ebd.)."

As duas primeiras perguntas do questionário envolviam a autoavaliação, isto é, faziam referência à participação dos alunos em aula e à realização de atividades. A terceira questão se relacionava, especificamente, à aprendizagem de língua alemã, na qual os estudantes podiam dizer se a SD havia ajudado, por exemplo, no uso de estratégias de leitura, no desenvolvimento da expressão oral e escrita e etc. Uma quarta questão foi elaborada para que eles opinassem sobre a adequação do livro escolhido para as aulas. Em seguida, elaboramos uma pergunta sobre a efetividade do diário de leitura, em especial, sobre a primeira parte do mesmo, no qual os alunos tinham mais liberdade de escrita. As duas perguntas seguintes faziam referência às atividades desenvolvidas em sala de aula e sua relevância ou não para o processo de ampliação de sentidos no texto. Na oitava questão, buscou-se verificar o nível de dificuldade que os estudantes atribuíram à realização das atividades de reflexão. Finalizando o questionário, haviam, ainda, duas perguntas, em que se pedia que eles avaliassem a SD como um todo e apresentassem outros comentários ou sugestões, se assim o quisessem.

Por seu caráter anônimo, entendemos que o questionário poderia nos fornecer pistas mais claras e opiniões mais francas sobre a SD e sobre as tarefas de reflexão. Foi por conta disso que decidimos colocar uma questão voltada diretamente à realização das atividades de reflexão e outras que abordavam a reflexão sobre os sentidos construídos na obra, já que elas nos ajudaram a cruzar informações e verificar, com maior clareza, se os alunos desenvolveram sua reflexão sobre o processo de construção de sentidos na língua, a partir da SD proposta.

11.1. Elaboração do material para a coleta de dados

Conforme já foi dito na seção anterior, o diário de leitura elaborado em conjunto com a SD foi utilizado como meio principal para a coleta de dados, além de contemplar uma série de outras atividades, que lhe deram a configuração de um instrumento para lidar com o texto literário, de modo geral. Dessas tarefas, apenas algumas foram usadas na coleta de dados, sem que os alunos soubessem, com exatidão, quais seriam relevantes nesse processo e quais não seriam.

O diário de leitura em seu formato mais livre e pessoal não poderia ser aplicado na pesquisa, primeiro porque não havia tempo suficiente para que os estudantes aprendessem a utilizar esse material de forma completamente livre e, segundo, porque o contexto desse estudo exigia a elaboração de tarefas mais específicas e, consequentemente, menos apropriadas para uma escrita totalmente livre. Assim sendo, decidiu-se por elaborar um diário

de leitura orientado por tarefas pré-determinadas, o que permitiria um maior controle das atividades de coleta de dados e seria mais adequado ao contexto em que a pesquisa se inseriu.

Partindo desses esclarecimentos, apresentaremos agora o material elaborado. Ressaltamos, contudo, que a exposição que aqui se faz é descritiva e apenas as tarefas que envolvem o processo de coleta de dados serão mostradas em maiores detalhes. O diário de leitura completo poderá ser visto nos anexos do trabalho (ANEXO A).

Tal como a SD, o diário de leitura também foi dividido em duas partes, sendo que cada parte corresponde a uma etapa da sequência elaborada.

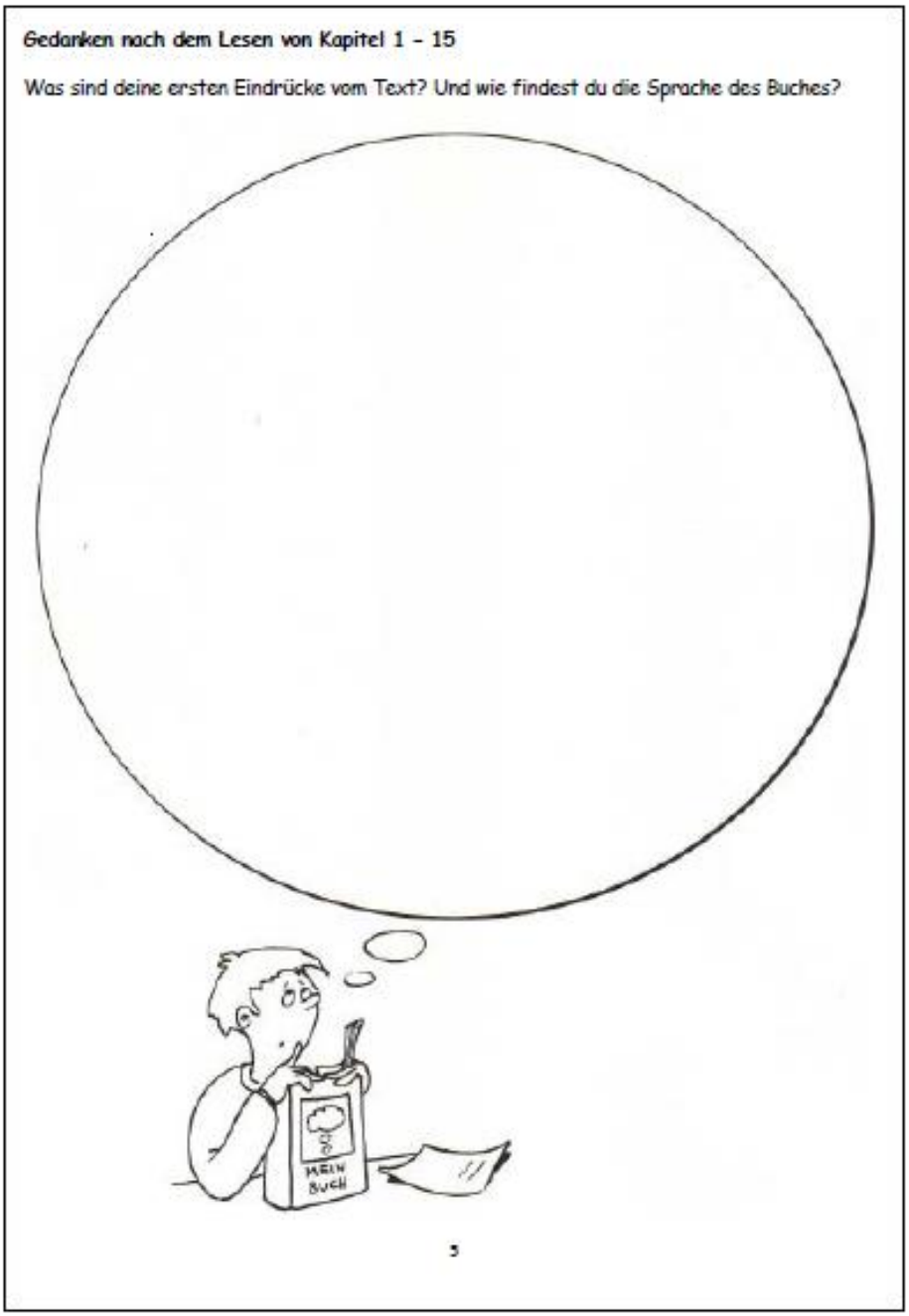
Um dos principais objetivos da primeira fase da SD era a leitura e a compreensão do enredo narrativo, por isso, a primeira parte do diário de leitura contemplou atividades que pudessem levar os alunos a se expressarem livremente sobre a obra, seguindo mais de perto as características apontadas por Hintz (2014). Além destas, porém, também foram estabelecidas algumas tarefas obrigatórias, já que algumas delas seriam importantes para a coleta de dados.

Dando início ao material, elaboramos um pequeno texto que contemplava a descrição e a finalidade do diário de leitura – com base em sugestões de Hintz (2014: 280) – e colocamos algumas observações sobre como os estudantes poderiam utilizar a primeira parte do mesmo.

Na sequência, disponibilizamos duas páginas em branco, com a marcação do capítulo 1 a 15 para que os alunos pudessem escrever comentários, questões e pensamentos pessoais, se assim o desejassem. Vale ressaltar que essa marcação numérica de capítulos não existe em *Stolperschrite*, entretanto, foi realizada em sala de aula, juntamente com os estudantes, a fim de facilitar, não só a leitura, mas, principalmente, a orientação no texto e as discussões em classe.

Após este espaço, propusemos uma tarefa de cunho obrigatório, que consistia em preencher um balão com as primeiras impressões pessoais sobre o texto e com a opinião sobre a linguagem utilizada no livro. Esta era a primeira atividade relevante para a coleta de dados e, visando facilitar a leitura do trabalho, será intitulada aqui como “Pensamentos e impressões iniciais”:

Figura 1 - Pensamentos e impressões iniciais


Gedanken nach dem Lesen von Kapitel 1 – 15

Was sind deine ersten Eindrücke vom Text? Und wie findest du die Sprache des Buches?

5

Fonte: Diário de leitura (ANEXO A, 5)

A atividade seguinte a essa consistia em descrever e opinar sobre as personagens da história e também fazia parte da coleta de dados. Para facilitar a posterior análise iremos denominá-la “As personagens”:

Figura 2 – As personagens

Die Figuren in diesen Kapiteln

Was sind deine Meinungen zu den Figuren und ihren Handlungen? Wer gefällt dir und wer gefällt dir nicht? Warum?

Papa:

Mama:

Elisabeth:

Thomas:

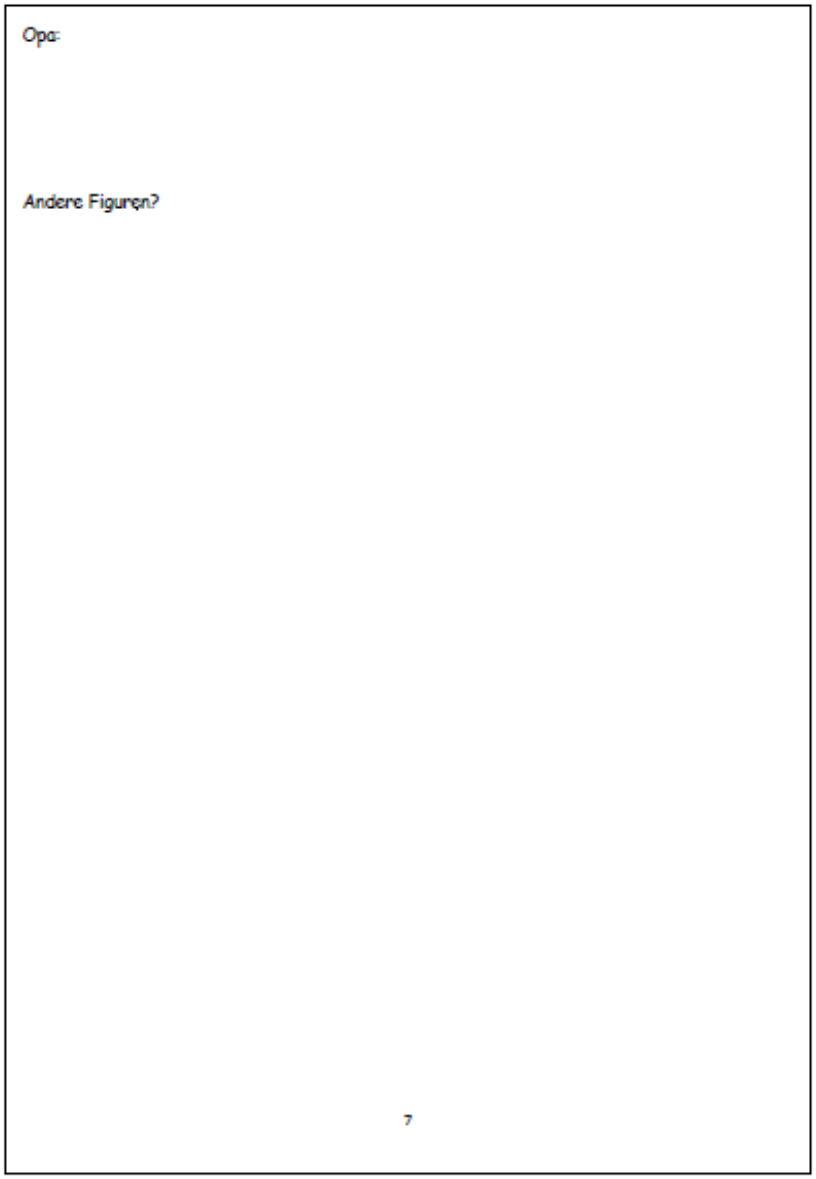
Frieder:

Erika und Petra:

6

Fonte: Diário de leitura (ANEXO A, 6)

Figura 3 – As personagens (2)


Opa:

Andere Figuren?

7

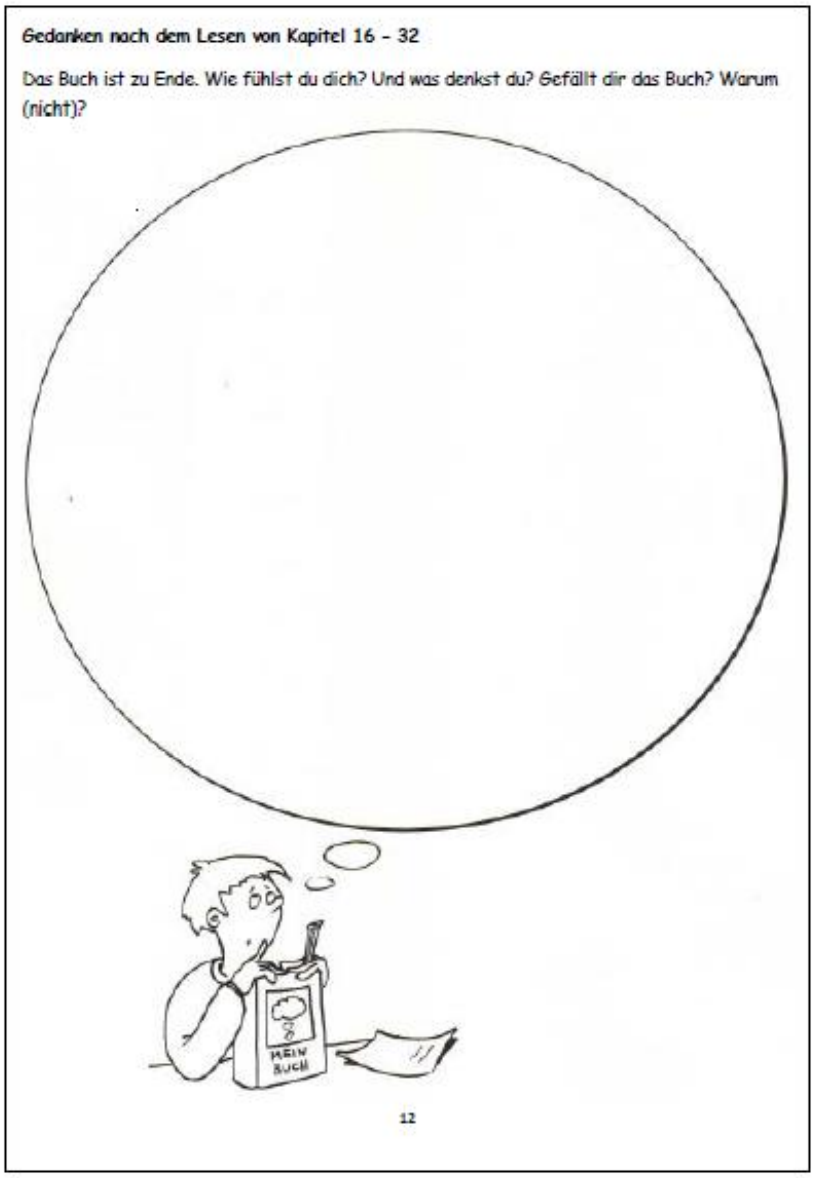
Fonte: Diário de leitura (ANEXO A, 7)

Após essas duas atividades, foi proposta mais uma tarefa obrigatória, que consistia em escrever um resumo de cada capítulo da narrativa, em uma tabela. Por fim, havia, ainda, um espaço para que os alunos fizessem anotações sobre coisas que eles gostariam de comentar em aula.

Depois disso, se apresentavam, novamente, duas páginas em branco com espaço para que os estudantes escrevessem livremente – se assim o quisessem – sobre os capítulos seguintes do livro, a saber, os capítulos 16 a 32. Seguindo a mesma lógica anterior, a essas duas páginas, sucediam outras atividades obrigatórias, sendo a primeira delas relevante para a

coleta de dados, na qual os alunos deveriam escrever sobre como se sentiram ao final do livro e se o livro os agradara. Essa tarefa será denominada “Pensamentos e impressões finais”:

Figura 4 – Pensamentos e impressões finais


Gedanken nach dem Lesen von Kapitel 16 – 32

Das Buch ist zu Ende. Wie fühlst du dich? Und was denkst du? Gefällt dir das Buch? Warum (nicht)?

12

Fonte: Diário de leitura (ANEXO A, 12)

A atividade seguinte, por sua vez, consistia na escrita de resumos dos capítulos 16 a 32, tal como os alunos deveriam ter feito nos capítulos anteriores, e não tinha relevância para a coleta de dados.

A partir desse ponto, deu-se início à segunda etapa do diário de leitura, que correspondeu à segunda fase da SD. Nesse segundo momento, como já foi dito, era nosso objetivo trabalhar de modo mais aprofundado com o texto e levar os alunos a refletirem sobre

o processo de construção de sentidos em uma língua, percebendo como diversos elementos podem influenciar esse processo.

Para dar início a essa fase, propusemos o trabalho com diálogos na SD, com o intuito de levar os alunos a refletir sobre os elementos que podem desempenhar um papel no processo de comunicação. Assim, no diário de leitura, criamos um espaço para que eles reescrevessem um diálogo sob a perspectiva de outra personagem e, em seguida, propusemos uma tarefa, na qual os estudantes deveriam escrever uma reflexão sobre o processo comunicativo, a partir de uma colocação baseada em uma citação de Kramsch (2006: 251)[67]. Esta atividade também era relevante para a coleta de dados e será intitulada "Reflexão sobre comunicação":

Figura 5 – Reflexão sobre comunicação

Escreva uma reflexão sobre a aula de hoje com base na seguinte afirmação:

"Heute ist es nicht mehr genug, einfach kommunizieren zu können. Man muss auch lernen, dass in der Kommunikation auch viele andere Elemente eine Rolle spielen."

Fonte: Diário de leitura (ANEXO A, 16)

Na aula seguinte, deveríamos trabalhar com elementos linguísticos do texto, de modo que o diário de leitura contemplou espaço para duas atividades a serem realizadas em sala de aula: a busca por elementos linguísticos que caracterizavam determinadas personagens e a análise de orações, presentes no texto, que se apresentavam fora dos padrões gramaticais tradicionais (*Ausklammerung*). Para fechar o ciclo dessa aula, elaboramos mais uma questão importante para a coleta de dados, que consistia em escrever uma reflexão sobre a leitura e a língua alemã, intitulada aqui como "Reflexão sobre aspectos linguísticos":

[67] "Today is not sufficient for learners to know how to communicate meanings; they have to understand the practice of making meaning itself."

Figura 6 – Reflexão sobre aspectos linguísticos

Escreva uma reflexão sobre a aula de hoje, considerando as seguintes questões:
1. o que os exercícios realizados trouxeram de novo (ou não) para a minha leitura e interpretação da obra? e 2. No que os exercícios contribuíram para minha aprendizagem de língua alemã?

Fonte: Diário de leitura (ANEXO A, 18)

Na quinta aula foram trabalhados aspectos formais do texto. Assim, havia espaço no caderno de leitura para que os alunos analisassem alguns elementos de expressão da obra, a saber, digressões ou analepses, sua função no texto, as consequências do ponto de vista narrativo e, por fim, o tipo de final. Além disso, havia ainda uma questão para que eles assumissem a posição de autor do texto e dissessem o que mudariam no mesmo e por qual razão.

Fechando este ciclo, elaboramos mais uma questão que seria relevante para a pesquisa, em que os alunos deveriam comentar sobre o aspecto expressivo da língua, partindo de uma citação sobre literariedade (Fremdsprache Deutsch, Aktuelles Fachlexikon, 2011: 69). Iremos chamar essa atividade de “Reflexão sobre aspectos formais”:

Figura 7 – Reflexão sobre aspectos formais

Escreva uma reflexão sobre a aula de hoje tomando como base a seguinte afirmação:

"Die Sprache hat nicht nur eine Bedeutungsseite, sondern auch eine Ausdrucksseite. Darunter fallen die Form, das Aussehen, der Klang des sprachlichen Zeichens; aber auch seine Position auf dem Papier, im Text oder außerhalb des Textes: in Diskursen, in der (Literatur-) Geschichte usw."

Fonte: Diário de leitura (ANEXO A, 21)

Após essa tarefa, deixamos um espaço para que os alunos anotassem questões relativas a uma apresentação oral realizada pela professora pesquisadora, em que se falou, brevemente, sobre a história da LIJ-LA e se contextualizou o gênero a que pertencia a obra lida. Em seguida, os estudantes deveriam ler sobre vários subgêneros dentro do gênero literário

apresentado e, no diário de leitura, justificar qual seria o subgênero de *Stolperschritte*. Finalizando essa parte, foi colocada uma questão para que os alunos refletissem sobre que outros elementos externos poderiam influenciar o processo de leitura em ALE.

Já no fim da SD e do diário de leitura foi preparada uma atividade, em que os alunos deveriam voltar às primeiras páginas do mesmo e verificar se suas impressões iniciais sobre o livro haviam mudado ou não e por quê. Essa atividade era relevante para a coleta de dados e vamos nomeá-la "Revendo as primeiras impressões de leitura":

Figura 8 – Revendo as primeiras impressões de leitura

4. Zurück zu meinen ersten Eindrücken vom Text! Was habe ich damals notiert? Wo habe ich meine Meinungen geändert? Warum?

Fonte: Diário de leitura (ANEXO A, 23)

Por fim, como última tarefa, eles deveriam escrever uma reflexão sobre o processo de construção de sentidos de uma língua e sobre os elementos que podem desempenhar um papel nesse processo. Essa redação foi considerada como a principal no processo de coleta de dados, já que, a partir dela, poderíamos verificar se os alunos tinham desenvolvido uma reflexão sobre o tema ou não. Aqui, vamos chamá-la "Reflexão sobre o processo de construção de sentidos":

Figura 9 – Reflexão sobre o processo de construção de sentidos

Escreva uma reflexão sobre a seguinte questão:
Após a realização da leitura e de todas as atividades, o que você poderia dizer sobre o processo de construção de sentidos de uma língua? Que elementos podem desempenhar um papel nesse processo?

Fonte: Diário de leitura (ANEXO A, 24)

Embora, como já foi dito, essa atividade tenha sido pensada como a principal para a coleta de dados, reforçamos que as demais tarefas aqui apresentadas também se configuraram

como relevantes, na medida em que nos ajudaram a compreender o processo que levou os alunos a se colocar de determinado modo na escrita da reflexão final.

Para uma melhor visualização de como as atividades da SD foram combinadas com as de coleta de dados e com os objetivos da pesquisa, criamos uma tabela que se apresenta na seção seguinte.

11.2. Fases da sequência didática e da coleta de dados

Nesta seção, expõe-se uma tabela em que constam as etapas da SD e as da coleta de dados. Para melhor organização, ela se divide em colunas onde constam: 1. os objetivos didáticos de cada aula; 2. um panorama das atividades programadas para cada aula; 3. a atividade de coleta de dados que deveria ser realizada no diário de leitura a cada aula e 4. uma explicação sobre o objetivo de cada atividade da coleta de dados.

Quadro 1 – Fases da sequência didática e coleta de dados

AULA 1	
Objetivos didáticos	Alunos são capazes de falar sobre seus interesses de leitura, refletir sobre problemas e estratégias que ajudam a lidar com tais problemas na leitura de um romance, utilizar um diário de leitura, criar hipóteses sobre o enredo narrativo, a partir da capa e do título da obra e iniciar a leitura de um romance da LIJ-LA.
Atividades	- Conhecer os alunos, seus interesses de leitura e apresentar os objetivos da SD; - Promover a reflexão sobre estratégias de leitura adequadas para a leitura do romance; - Apresentar o diário de leitura e explorar suas possibilidades; - Construir hipóteses sobre o conteúdo da narrativa a partir da capa e do título; - Promover a leitura em sala de aula.
Coleta de dados (Diário de leitura)	Alunos escrevem, em casa, duas redações respondendo as seguintes questões: *1. Was sind deine ersten Eindrücke vom Text? Und wie findest du die Sprache des Buches?* *2. Was sind deine Meinungen zu den Figuren und ihren Handlungen? Wer gefällt dir und wer gefällt dir nicht? Warum?* (p. 5, 6 e 7)
Objetivo (coleta de dados)	Verificar como os alunos se posicionam em relação à linguagem do livro e às ações das personagens.
AULA 2	
Objetivos didáticos	Alunos são capazes de resumir o enredo de um romance da literatura infantojuvenil, oralmente e por escrito, opinar sobre a leitura, as personagens e sobre os sentimentos e pensamentos que a leitura despertou nos mesmos e utilizar estratégias de leitura adequadas para a leitura de um romance de literatura infantojuvenil.

Atividades	- Discutir sobre a leitura realizada até o momento; - Discutir o uso de estratégias de leitura; - Construir hipóteses sobre o enredo narrativo; - Dar continuidade à leitura.
Coleta de dados (Diário de leitura)	Alunos escrevem, em casa, uma redação respondendo as seguintes questões: *Das Buch ist zu Ende. Wie fühlst du dich? Und was denkst du? Gefällt dir das Buch? Warum (nicht)?* (p. 12)
Objetivo (coleta de dados)	Verificar como os alunos se posicionam em relação à narrativa e à obra como um todo.
AULA 3	
Objetivos didáticos	Alunos são capazes de perceber e refletir sobre a complexidade que pode permear as situações comunicativas.
Atividades	- Discussão final sobre a leitura; - Análise de diálogos com e sem a descrição de pensamentos; - Discussão sobre potenciais conflitos que permeiam diálogos simples no texto e que não vem à tona na fala das personagens; - Produção escrita: Assumir a posição de outra personagem em um diálogo; - Discussão sobre as diferenças de pensamentos em um mesmo personagem na recriação dos diálogos.
Coleta de dados (Diário de leitura)	Escrita de redação, em casa, com o tema: *Escreva uma reflexão sobre a aula de hoje tomando como base a seguinte afirmação:* *"Heute ist es nicht mehr genug, einfach kommunizieren zu können. Man muss auch lernen, dass in der Kommunikation auch viele andere Elemente eine Rolle spielen."* (p. 16)
Objetivo (coleta de dados)	Verificar como os alunos relacionam o conteúdo da aula com a questão da necessidade de ir além da competência comunicativa em ALE.
AULA 4	
Objetivos didáticos	Alunos são capazes de identificar e analisar como os elementos linguísticos contribuem para a construção de sentidos da obra.
Atividades	- Análise dos elementos linguísticos: Busca por elementos linguísticos no texto; - Visualização dos elementos linguísticos e reflexão sobre o que podemos depreender disso para a interpretação do texto; - Análise de elementos do *Ausklammerung*;
Coleta de dados (Diário de leitura)	Escrita de redação, em casa, com o tema: *Escreva uma reflexão sobre a aula de hoje, considerando as seguintes questões:* *1. O que os exercícios realizados trouxeram de novo (ou não) para a minha leitura e interpretação da obra? e 2. No que os exercícios contribuíram para minha aprendizagem de língua alemã?* (p. 18)
Objetivo (coleta de dados)	Verificar se os alunos conseguem ampliar suas impressões sobre o livro e se há mudanças de opinião em relação à primeira leitura realizada e como relacionam isso à aprendizagem de língua alemã de modo geral.
AULA 5	

Objetivos didáticos	Alunos são capazes de analisar e refletir sobre as consequências de alguns aspectos formais para o processo de formação de sentidos na obra.
Atividades	- Análise das digressões e sua função no texto; - Análise de outros elementos formais: *Erzählperspektive und Ende;* - Reflexão sobre como o texto, a forma como ele é escrito e o modo como sua narrativa é construída, influenciam o leitor.
Coleta de dados (Diário de leitura)	Escrita de redação, em casa, com o tema: *Escreva uma reflexão sobre a aula de hoje tomando como base a seguinte afirmação:* *"Die Sprache hat nicht nur eine Bedeutungsseite, sondern auch eine Ausdrucksseite. Darunter fallen die Form, das Aussehen, der Klang des sprachlichen Zeichens; aber auch seine Position auf dem Papier, im Text oder außerhalb des Textes: in Diskursen, in der (Literatur-) Geschichte usw."* (p. 21)
Objetivo (coleta de dados)	Verificar como os alunos relacionam o conteúdo da aula com a questão sobre a língua também ter um lado expressivo, além de um lado de conteúdo.
AULA 6	
Objetivos didáticos	Alunos são capazes de analisar como elementos externos à obra contribuem para sua formação de sentidos, ler um texto especializado e classificar o gênero da obra, justificando suas escolhas.
Atividades	- Apresentação do contexto literário da obra; - Análise das características de alguns subgêneros literários; - Justificativa sobre o subgênero a que pertence o romance lido; - Reflexão sobre outros elementos externos que contribuem para a construção de sentidos no texto; - Avaliação do próprio processo de construção de sentidos no texto.
Coleta de dados (Diário de leitura)	*1.* Alunos escrevem comentários sobre o próprio processo de leitura, tecendo reflexões sobre o que mudou em relação à primeira leitura e o momento atual. (p. 23) *2.* Alunos escrevem uma reflexão, em aula, sobre o seguinte tema: *Após a realização dessa leitura e de todas essas atividades, o que você poderia dizer sobre o processo de construção de sentidos em uma determinada língua? Que elementos podem desempenhar um papel nesse processo?* (p. 24)
Objetivo (coleta de dados)	1. Averiguar se os alunos apresentam mudanças de opinião e sentimento em relação à obra. 2. Verificar se os alunos conseguem compreender que, mesmo o livro contendo uma linguagem simples e direta, seu processo de construção de sentidos ainda é complexo e verificar se eles conseguem nomear elementos que tornam esse processo complexo.

12. APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Neste capítulo, visamos apresentar a SD em seus detalhes, tecendo comentários sobre sua concretização em sala de aula e como os eventos de uma aula colaboraram para mudanças ocorridas nas aulas seguintes.

A aplicação da SD ocorreu em uma turma de Língua Alemã de nível B1 do curso de Letras-Alemão da USP, juntamente com a professora responsável pelas aulas.

Lembramos que a sequência que aqui se apresenta foi elaborada com base nas discussões feitas no subcapítulo 10.1 (Como elaborar uma sequência didática?), contemplando, deste modo, objetivos, tempo estimado para cada atividade, forma de trabalho, material usado e as atividades da professora e dos estudantes.

Para cada aula, iniciamos o planejamento apresentando os objetivos gerais, o que deveria ser feito no espaço de sala de aula antes do início da mesma e os materiais e suportes que seriam utilizados naquele dia. Em seguida, inicia-se a descrição das atividades que deveriam ser realizadas e que foram divididas em etapas. Para cada momento da aula, será apresentado um objetivo específico, o tempo estimado para a atividade e, por fim, a descrição das tarefas em si.

Para orientação da própria professora na aplicação das atividades, foi utilizado um esquema de cores na descrição da SD. Assim, o que se lê em vermelho representa o que a professora deveria dizer aos alunos, em azul, o que ela escreveu na lousa e que foi registrado em fotos e, em verde, as respostas que se esperava dos alunos nas atividades.

Quadro 2 – Fase 1: Aula 1

Objetivo: Alunos são capazes de falar sobre seus interesses de leitura, refletir sobre problemas e estratégias que ajudam a lidar com tais problemas na leitura de um romance, utilizar um diário de leitura, criar hipóteses sobre o enredo narrativo, a partir da capa e do título da obra e iniciar a leitura de um romance da LIJ-LA. Antes de iniciar a aula: Arrumar o espaço em fileiras e escrever na lousa: Zeitung, Magazin, Comic, Roman, Gedichte, Kinderbuch, Märchen, Klassiker, Texte vom Kursbuch. Material: Papéis coloridos, folha extra com questões para a aula, cópias do livro, diário de leitura, canetão e lousa.	
Etapa 1	
Objetivo: Conhecer os alunos, seus interesses de leitura e apresentar os objetivos da sequência didática.	
5’	Apresentar-se aos alunos: Nome, profissão, formação e pesquisa (falar que se trata de uma pesquisa de mestrado)
10’	Alunos se apresentam: Name, Warum Deutsch? Was liest gern (nicht gern)?
	Professora anota na lousa o que leem.

2’	Distribuir papel colorido para que alunos montem plaquinhas com seus nomes.
3’	Apresentar os objetivos da SD: Wir werden einen Roman aus der KJL in einer Woche lesen und mit dem Text arbeiten.
Etapa 2	
Objetivo: Promover o primeiro contato com o livro.	
3’	Distribuir as cópias do livro e colocar algumas questões: Welche Textsorte ist das? Wer hat das Buch geschrieben? Wann wurde das Buch veröffentlicht? Für welches Publikum ist es? Noch was?
2’	Alunos sentam em grupos de 3 a 4.
	Enquanto alunos sentam em grupos, professora escreve na lousa: “Welche Schwierigkeiten kann es beim Lesen von “Stolperschritte” geben?“ „Wie kann man die Schwierigkeiten überwinden?“
Etapa 3	
Objetivo: Promover a reflexão sobre estratégias de leitura adequadas para a leitura do romance.	
10’	Distribuir folhas extras com as questões da lousa e pedir que alunos trabalhem nas mesmas.
5’	Alunos apresentam suas respostas e professora vai anotando.
10’	Caso citem poucas estratégias, colocar mais algumas perguntas: “Was siehst du zuerst in einem Buch oder einem Text, wenn du es/ ihn lesen willst?“ „Was machst du, wenn du den Text zum ersten Mal liest? Liest du den ganzen Text und versuchst du seine Hauptidee zu verstehen (globales Lesen) oder liest du schon mit Pausen und versuchst jedes neue Wort zu verstehen (detailliertes Lesen)? „Was machst du, wenn du Wörter nicht verstehst?“ „Was für ein Wörterbuch benutzt du? Warum?“ „Und was machst du mit den Erklärungen vom Wörterbuch?“ „Was machst du, wenn du etwas Wichtiges im Text findest?“ „Und nach dem Lesen, machst du noch etwas mit dem Text?“
	Ir complementando o quadro conforme alunos vão respondendo às questões.
5‘	Alunos podem complementar suas folhas, se assim desejarem.
Etapa 4	
Objetivo: Apresentar o método do diário de leitura e explorar suas possibilidades.	
1’	Propôr aos alunos uma forma de lidar com o texto literário: So, eine Weise, um mit dem Text umzugehen, ist darüber zu schreiben. Dieses Lesetagebuch ist gedacht für die Lektüre und für die persönliche Auseinandersetzung mit dem Buch.
5’	Colocar algumas questões para que os alunos reflitam sobre como funciona o *Lesetagebuch*: „Was ist ein Tagebuch?“, „Was kann man in ein Tagebuch schreiben?“, „Und ein „Lesetagebuch?“, „Was kann man damit machen?“, „Wann können wir das machen?“

	(Respostas esperadas: Ein Tagebuch ist ein Buch, wo man alles über sich selbst schreibt. Das ist geheim. Man schreibt Gedanken, Gefühle… In einem Lesetagebuch schreibt man über Bücher, was man darüber denkt, fühlt…Jeden Tag, Jedes Mal nachdem man das Buch gelesen hat…Nach jedem Kapitel etwas notieren.)
5’	Ler com os alunos a explicação sobre o diário de leitura e sobre tudo o que se pode fazer com ele (Primeira página do diário de leitura): Hier habt ihr ein paar Tipps, um mit der Lektüre des Buches umzugehen.
2’	Apresentar aos alunos as atividades obrigatórias: Einige Aktivitäten sind aber Pflicht. Man muss nach jeder Lektüre z. B. eine Zusammenfassung schreiben und auch einige Gedanken und Gefühle, die man beim Lesen hatte, notieren.
3’	Tirar eventuais dúvidas.
Etapa 5	
Objetivo: Promover a reflexão sobre o título e a capa do livro.	
2’	Pedir que os alunos comecem a leitura do livro, individualmente: So wir beginnen die Lektüre. Was können wir zuerst im Buch „lesen?“ (Resposta esperada: Titel, Buchdeckel, Zusammenfassung)
6‘	Colocar uma breve reflexão sobre o título e a capa: Und was “lest“ ihr in diesem Titel und in diesem Buchdeckel. Was bedeutet diesen Titel und dieses Bild?“ (Respostas esperadas: Es sieht traurig aus. Gebrochener Spiegel bringt die Idee von Pech, Es gibt einen Jungen, aber er sieht nach unten, das sieht traurig/ langweilig/ depressiv aus.) Stolpern: tropeçar, Schritte: passos: Es hat etwas mit Gehen zu tun, es ist eine Metapher über die Schwierigkeit. Die Figur hat viele Probleme im Leben…)
	Ir anotando algumas ideias na lousa, enquanto falam.
2‘	Pedir que os alunos numerem as passagens do livro em capítulos, a fim de facilitar na hora de falar sobre a obra.
Etapa 6	
Objetivo: Promover a leitura em sala de aula.	
1’	Pedir que façam a leitura do primeiro capítulo: Ihr könnt Kapitel 1 jetzt lesen. Ihr könnt auch schon versuchen, etwas im Lesetagebuch zu notieren. Nicht vergessen, ihr könnt auch über eure Lesestrategien etwas notieren.
8’	Andar pela sala, verificando as leituras e tirando eventuais dúvidas.
1’	Anotar na lousa a lição de casa: Das Buch bis Kapitel 15 (Seite 65) lesen, im Tagebuch Notizen machen und die Pflichtenaufgaben lösen.
Etapa 7	
Objetivo: Verificar primeiras impressões de leitura e encerrar a aula.	
5’	Perguntar aos alunos o que acontece no primeiro capítulo e se já anotaram algo no diário de leitura: Ok, was passiert schon im ersten Kapitel? Habt ihr schon etwas notiert? Hat der Inhalt etwas mit euren Hypothesen über Titel und Buchdeckel zu tun?

2’	Reforçar a importância de anotar impressões e pensamentos sobre a leitura, as personagens, etc., pois isso será importante em outros momentos das aulas: Ok, so, das ist für euch vielleicht etwas Neues, aber es ist sehr wichtig, dass ihr wirklich schreibt, alles was ihr beim Lesen denkt oder fühlt. Das kann ein bisschen schwer sein, weil das auf Deutsch ist. Aber das ist eine sehr gute Übung, um die deutsche Sprache in der Wirklichkeit zu benutzen, um sich über ein Buch äußern zu können und das ist auch sehr wichtig für die nächsten Unterrichtsstunden.
3’	Apresentar a lição de casa e tirar eventuais dúvidas.

Essa primeira aula transcorreu como idealizada, embora o tempo planejado para as atividades tenha variado, sendo necessário mais tempo em algumas do que em outras. Além disso, também foi reservado alguns minutos, não projetados no plano de aula inicial, para que a professora responsável apresentasse a professora pesquisadora aos alunos. A fim de agilizarmos os eventos em aula e garantir maior mobilidade no espaço físico, também ficou estabelecido que escrever na lousa ficaria a cargo da professora responsável.

Mesmo tudo tendo transcorrido como planejado, é importante ressaltarmos que algumas coisas foram repensadas imediatamente após essa aula e outras precisaram ser modificadas no último momento.

Uma das mudanças ocorridas teve a ver com a arrumação do espaço da sala de aula, antes mesmo de iniciarmos a aplicação da SD. Conforme descrito no plano de aula, antes de iniciar a aula, as carteiras deveriam ser disponibilizadas em fileiras e, em dado momento da aula, ser reorganizadas em grupos. No entanto, para todas as aulas, conseguimos uma sala que só tem mesas redondas, onde os estudantes se sentam em grupos de 5 a 6 pessoas. Assim, ao invés de precisarmos modificar as posições das carteiras, só alternamos a forma de trabalho: ora individual, ora com o grupo todo e ora em duplas.

Outro aspecto que deve ser comentado tem a ver com a apresentação do diário de leitura aos alunos (etapa 4), que foi feita de modo rápido e suscinto. Ao final da aula, no entanto, pareceu-nos que um tempo maior deveria ter sido dedicado à explicação sobre o material, de modo que os alunos pudessem ter tido chance de manuseá-lo um pouco mais em classe, já que ele representa uma maneira bastante diferente de se trabalhar com o texto no âmbito do ensino superior e, além disso, era um material essencial para a coleta de dados.

Por fim, percebemos que, na etapa 3, em que os alunos deveriam anotar as possíveis dificuldades na leitura do livro, muitos comentaram que poderia haver problemas com o vocabulário e citaram o uso do dicionário como um meio de sanar esse problema. Perguntados se usariam dicionários monolíngues ou bilíngues, a ampla maioria respondeu que não usaria

dicionários monolíngues. Por conta dessa resposta, decidimos realizar algumas modificações para a aula seguinte, propondo, como se verá, a inserção de dicionários monolíngues na aula, a fim de incentivar os alunos a fazer uso dos mesmos e também desconstruir um pouco a barreira de que esses dicionários não ajudam tanto quanto os bilíngues.

Quadro 3 – Fase 1: Aula 2

Objetivos: Alunos são capazes de resumir o enredo de um romance da literatura infantojuvenil, oralmente e por escrito, opinar sobre a leitura, as personagens e sobre os sentimentos e pensamentos que a leitura despertou nos mesmos e utilizar estratégias de leitura adequadas para a leitura de um romance de literatura infantojuvenil. Antes de iniciar a aula: Distribuir dicionários monolíngues sobre as mesas. Material: Diário de leitura, dicionários, material extra com estratégias de leitura, canetão, lousa e folhas coloridas.	
Etapa 1	
Objetivo: Discutir sobre a leitura realizada até o momento.	
5’	Conforme os alunos vão chegando, ir perguntando: wie gefällt dir das Buch? Hast du das Lesetagebuch benutzt? Findest du es gut?
1’	Depois que todos os alunos chegarem e sentarem, falar sobre a proposta da aula: So, wir werden heute die Zusammenfassung machen, damit ich weiß, ob ihr den Inhalt des Buches verstanden habt und danach werden wir noch ein bisschen über Lesestrategien sprechen.
1’	Começar com a questão: Ich möchte gern wissen, wer das Buch bis Kapitel 15 gelesen hat? (Ter uma ideia de quantos alunos chegaram até a leitura proposta).
2’	Colocar a questão: Wie war das? War es ok? Oder hattet ihr Schwierigkeiten? (Verificar se os alunos estão com dificuldades de entender a linguagem e o tema).
1’	Colocar questão: So, ihr solltet eine Zusammenfassung für jedes Kapitel schreiben. Also, beginnen wir: was habt ihr zu jedem Kapitel notiert? Was passiert in Kapitel 1? 2?...
10’	Ir anotando na lousa as respostas.
5’	Para finalizar essa parte, colocar a questão: Habt ihr Fragen oder andere Kommentare?
Etapa 2	
Objetivo: Discutir o uso de estratégias de leitura.	
5’	Distribuir uma folha com as estratégias de leitura (ANEXO C) e explicar a atividade: Ihr lest das und markiert, was ihr versucht habt, was ihr noch versuchen möchtet und was ihr nicht so gut findet.
10’	Individualmente, alunos assinalam as estratégias que usaram, as que não utilizaram, as que gostariam de testar e etc.

	Anotar na lousa as três colunas da folha.
5’	Pedir que os alunos apresentem suas respostas uns aos outros nos grupos.
	Colocar a questão final: Ok, so was habt ihr notiert? Was findet ihr gut oder nicht gut und was möchtet ihr versuchen?
Etapa 3	
Objetivo: Construir hipóteses sobre o conteúdo da leitura.	
	Colocar a pergunta: So, zurück zum Buch! Wir haben gesehen, dass ... (comentar onde a leitura parou). Was glaubt ihr? Was passiert ab jetzt?
10’	Distribuir folhas coloridas e pedir que alunos escrevam suas hipóteses.
10’	Ir trocando as hipóteses escritas pelos alunos nos grupos e depois nas mesas.
	Colocar a questão: Waren die Hypothesen ähnlich? Welche Hypothese habt ihr interessant gefunden?
5’	Ouvir alguns comentários.
Etapa 4	
Objetivo: Dar continuidade à leitura.	
10’	Alunos dão continuidade à leitura: So, jetzt lest ihr das Buch weiter und versucht mit diesem Wörterbuch zu arbeiten.
	Caminhar pela sala e verificar se eles usaram o diário de leitura, eventualmente perguntar se ele está ajudando a compreender o texto ou não.
	Escrever na lousa a lição de casa: Kapitel 16 bis zu Ende lesen, Notizen im Tagebuch machen und Pflichtaufgaben lösen.
Etapa 5	
Objetivo: Encerrar a aula.	
	Perguntar se, por enquanto, as hipóteses estavam corretas: waren eure Hypothesen richtig? Glaubt ihr, dass eure Hypothesen sich bestätigen lassen? Und das Wörterbuch? Habt ihr es benutzt? Wie war das?
5’	Alguns alunos comentam de modo aleatório.
5’	Orientar para a continuidade da leitura em casa e para a realização das atividades para casa. (Alunos devem terminar a leitura e escrever a primeira redação para coleta de dados).

Essa aula, embora tivesse menos etapas, foi marcada por alguns problemas, especialmente relacionados ao controle do tempo e a modificações nas etapas.

Na primeira parte da aula, percebemos que poucos alunos tinham, de fato, lido até o capítulo indicado na aula anterior, o que limitou a participação dos mesmos na hora de resumir o enredo. Além disso, a realização dos resumos orais precisou de mais tempo do que o previsto inicialmente.

Questionados sobre o porquê de muitos não terem lido até o capítulo proposto, percebemos que alguns não conseguiram por falta de tempo. Já uma boa parte considerou importante entender todas as palavras e, assim, perdeu muito tempo traduzindo termos desconhecidos. Se, a princípio, isso parecia um problema, consideramos interessante que tal situação tivesse ocorrido, pois poderíamos discutir sobre as estratégias de leitura com base em suas tentativas e experiências, o que foi feito na segunda etapa.

Entretanto, por um erro de planejamento, esta segunda parte acabou se prolongando e se tornou maçante. Isso, porque a pesquisadora decidiu perguntar, aluno por aluno, quais estratégias tinham utilizado, quais gostariam de tentar e quais consideravam de pouca eficiência, enquanto a professora responsável anotava na lousa os números citados. Ao final da fala de alguns alunos, percebeu-se que aquela era uma abordagem inadequada, já que havia muitos estudantes em sala e levava muito tempo para que todos falassem, além de que a numerização na lousa não ajudava a visualizar de forma prática as estratégias mais utilizadas.

Essa situação, no entanto, pôde ser revertida com ajuda da professora responsável, que passou a verificar as estratégias mais citadas como úteis e a perguntar aos alunos, de modo aleatório, quais estratégias eles tinham considerado realmente adequadas para a leitura e quais não. Com essa abordagem, notou-se uma maior participação dos estudantes, que afirmaram que a melhor estratégia era ler sem procurar todos os termos no dicionário. Diante dessa resposta, procuramos incentivar aqueles que tinham adotado estratégias de uma leitura detalhada, a mudar sua forma de ler, apontando que a leitura global seria mais adequada para entender o enredo narrativo e que era possível ler e compreender o texto daquela maneira.

Por conta desse “erro” didático e também da discussão conduzida ao final dessa atividade, acabamos estourando o tempo das tarefas seguintes e tivemos que finalizar a aula na etapa 3, não sendo possível realizar uma segunda leitura em sala e nem verificar se, nesse momento, os alunos fariam uso dos dicionários monolíngues ou não. Por outro lado, consideramos que o uso dos dicionários monolíngues poderia ser incentivado nas aulas seguintes, já que na segunda fase da SD seria exigido, em muitos momentos, uma leitura mais minunciosa de alguns trechos do texto e, dessa forma, um maior conhecimento do vocabulário. Assim, entendemos que as aulas seguintes proporcionariam oportunidades ainda melhores para o trabalho com tais dicionários.

Quadro 4 – Fase 1 e 2: Aula 3

Objetivo: Alunos são capazes de perceber e refletir sobre a complexidade que pode permear as situações comunicativas. Antes de iniciar a aula: Distribuir dicionários monolíngues pelas mesas. Material: Diário de leitura, material extra, lousa, giz e dicionários.	
Etapa 1	
Objetivo: Promover a discussão final sobre a leitura.	
5’	Conforme alunos vão chegando, ir perguntando: Wie hat dir das Buch gefallen? Hast du den Text geschrieben? (informal).
5’	Ler as hipóteses mais frequentes, escritas pelos alunos na aula anterior e perguntar se estavam corretas (ir introduzindo o resumo assim).
15’	Pedir que apresentem o resumo da parte final e ir anotando na lousa.
5’	Abrir espaço para que os alunos teçam comentários (se quiserem) sobre o livro de modo geral.
Etapa 2	
Objetivo: Análise de intenções nos diálogos do texto.	
2’	Informar os alunos de que deverão trabalhar em grupos e distribuir diálogos do livro sem a descrição de ações e pensamentos (ANEXO D) entre os grupos.
5’	Pedir que os alunos leiam os diálogos e discutam sobre as seguintes questões: Was sagen die Personen? Gibt es Konflikte oder Probleme in diesen Situationen? (Respostas possíveis: Nein. Es sind ganz normale Situationen. Man sagt das ohne viel zu denken. Sie beenden das Gespräch ohne Probleme… Die Situationen scheinen „friedlich“ zu sein.)
5‘	Grupos apresentam suas respostas e outros grupos vão complementando.
5‘	Grupos recebem os mesmos trechos de diálogos, mas agora com as descrições de pensamentos (ANEXO E): Was ändert sich jetzt? Gibt es potenzielle Konflikte oder eine unangenehme Situation? Woran erkennen wir das? (Respostas possíveis: Er ist böse auf die Mutter, nur weil sie ihm mehr Essen angeboten hat/ Er zeigt nicht, dass er frustriert über seine Schwester ist/ Er glaubt nicht, dass sie etwas lösen können. Trotzdem will er seinen Bruder nicht enttäuschen, nicht die Wahrheit sagen.)
5‘	Grupos apresentam suas respostas e outros vão complementando.
	Colocar as questões: Tun wir das auch so? Warum? In welchen Situationen?
5‘	Ouvir algumas respostas aleatórias de alunos.
Etapa 3	
Objetivo: Realizar uma produção escrita, assumindo a posição de outra personagem na	

narrativa.	
2’	Pedir que formem duplas ou trios a partir dos grupos.
10’	Pedir que os alunos abram os diários de leitura na página 8, onde há as falas de um diálogo entre Thomas e o pai e propor que escrevam aquele trecho narrativo do ponto de vista do pai: So, jetzt spielt ihr, ihr seid der Autor oder die Autorin. Aber ihr schreibt das Buch aus einer anderen Perspektive. Was denkt und sieht die Person hier?
	Caminhar pela sala e orientar os alunos.
	Escrever na lousa as questões: Was habt ihr gemeinsam gedacht? Was habt ihr anders gedacht? Warum?
5’	Alunos trocam os textos e apresentam suas versões um para o outro e, eventualmente, trocam suas versões dentro do grupo.
5’	Alunos discutem as questões que estão na lousa.
10’	Duplas/ trios apresentam seus resultados de discussão.
Etapa 4	
Objetivo: Promover uma reflexão inicial sobre o texto que devem escrever em casa e encerrar a aula.	
	Colocar a questão: So, im Bereich Deutsch als Fremdsprache ist heute das Ziel die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz. Glaubt ihr, dass sie genug ist, um kommunizieren zu können?
5’	Ouvir as respostas de alguns alunos.
3’	Propor a lição de casa: escrever uma redação sobre a aula do dia baseada na frase: “Heute ist es nicht mehr genug, einfach kommunizieren zu können. Man muss auch lernen, dass in der Kommunikation auch viele andere Elemente eine Rolle spielen.“
2’	Tirar eventuais dúvidas.

Essa aula transcorreu conforme o planejado, mas a etapa de reescrita do diálogo tomou mais tempo do que o previsto. Isso não acarretou grandes problemas, já que, nesse planejamento, havia algum tempo sobrando. Por outro lado, percebemos que as discussões em *Plenum*, como quando colocamos as questões na etapa 1 e na etapa 4, ficaram centradas em poucos alunos, sendo que alguns não disseram nada durante quase toda a aula. Pensando em como amenizar essa situação nos encontros seguintes, a professora responsável recomendou que a professora pesquisadora trabalhasse com questões mais pontuais e, eventualmente, voltada para alguns estudantes, em específico. Mas, como ainda não tinha sido possível decorar o nome de todos, determinamos que tais questões seriam colocadas pela própria professora responsável pela sala.

Além disso, também notamos que os grupos que se formavam apresentavam-se, quase sempre, compostos pelos mesmos alunos e que havia pouco entrosamento entre todos na sala, o que parecia dificultar uma participação mais desinibida por parte de alguns. A fim de

promover uma maior integração entre a classe decidimos que, nas aulas seguintes, uma nova forma de estruturação dos grupos seria adotada.

Quadro 5 – Fase 2: Aula 4

Objetivo: Alunos são capazes de identificar e analisar como os elementos linguísticos contribuem para a construção de sentidos da obra. Antes de inciar a aula: No centro de cada mesa redonda colocar um papel com um número de 1 a 6, que indica o número do grupo; Escrever páginas que alunos vão precisar na lousa: Mama: 12, 20, 21, 45, 49, 56, 112, 115, 116; Papa: 8, 11, 28/29, 99/100; die Zwillinge: 12, 32, 33, 70/ 71, 118. Material: Fichas com números, fichas com nomes de personagens e frases para análise, lousa, canetão e diário de leitura.	
Etapa 1	
Objetivo: Buscar por elementos linguísticos no texto que indiquem como o narrador-personagem enxerga e lida com outros membros da família.	
5’	Distribuir fichas com números aos alunos e pedir que sentem na mesa correspondente ao número que receberam.
1’	Apresentar os objetivos dessa parte da atividade: Heute werden wir analysieren, wie einige sprachliche Elemente zur Sinnkonstruktion des Textes beitragen.
1’	Distribuir um papel com o nome de uma das personagens – Papa/ Mama/ die Zwillinge – aos grupos.
1’	Explicar a atividade: Je zwei Gruppen haben eine Figur. Ihr arbeitet mit diesen Seiten und notiert in das Lesetagebuch Adjektive, Metaphern und Ausdrücke, die zeigen, wie Thomas diese Figur sieht oder was er über sie denkt. Escrever na lousa: wie sieht Thomas die Figur? Was denkt er über sie?
10’	Ir andando pela sala e ajudando os grupos, tirando dúvidas sobre a atividade.
	Anotar na lousa os nomes das três personagens, com espaçamento entre elas: Mama, Papa, Zwillinge.
5’	Pedir aos grupos que, alternadamente, citem o que acharam no texto sobre aquela pessoa da família: Welche Gruppe hat “Mama”? So, Gruppe (Número do grupo), was habt ihr gefunden? (Pergunta direta para alunos com pouca participação) Jetzt Gruppe (Número do grupo)
	Ir anotando até preencher a lousa com todas as informações encontradas.
10’	Fazer o mesmo com as demais personagens.
Etapa 2	
Objetivo: A partir da visualização dos elementos linguísticos selecionados, refletir sobre o que podemos depreender disso para a interpretação do texto.	

5’	Pedir que os alunos leiam as expressões que estão na lousa e discutam em grupo o que elas indicam sobre o relacionamento de Thomas com aquela pessoa: So, lest bitte alles, was wir hier notiert haben.Was merken wir über die Beziehung zwischen Thomas und diesen Figuren? Diskutiert ein bisschen darüber in eurer Gruppe.
5’	Pedir que alunos apresentem suas reflexões: Und? Was habt ihr bemerkt? *Aqui seria possível perguntar diretamente para alunos específicos: Sind die Beziehungen gut oder schlecht? Mit wem ist die Beziehung am schlechtesten? Wer bekommt immer Schimpfwörter? Und wer bekommt keine? Respostas possíves: Die Beziehungen sind alle schlecht. Die Beziehung mit der Mutter ist aber am schlechtesten. Die Mutter bekommt immer Schimpfwörter, aber der Vater bekommt keine Schimpfwörter. Am Ende gibt es nicht mehr so viele Schimpfwörter für die Mutter. Die Zwillinge werden auch immer mit Schimpfwörtern bezeichnet.) *Eventualmente, ir guiando os alunos para aspectos que eles não perceberam.
5’	Colocar a questão final: Mit wem ist die Beziehung am schlechtesten? Was sind Thomas‘ Gründe? (Possíveis respostas: Die Mutter ist immer sauer, grob. Sie schreit immer. Sie ist ungeduldig mit den Kindern. Sie kümmert sich nur um das Aussehen).
5’	Colocar a questão: Gibt es aber vielleicht andere, nicht genannte Gründe, dass Thomas die Mutter so behandelt? Woran merken wir das? (Possiveis respostas: Thomas ist vielleicht eifersüchtig. Die Zwillinge stören ihn sehr, weil die Mutter sich die ganze Zeit um sie kümmert. Thomas war vorher an ihrer Stelle. Das stört ihn. Er merkt nicht, dass er sie vielleicht nicht mag, weil sie an seiner Stelle sind. Wir merken das, wenn wir sehen, dass er die ganze Zeit schlechte Wörter für die Mutter und die Zwillinge benutzt.)
5‘	Colocar a questão: Frieder ist das Kind, das zwischen Thomas und den Zwillingen geboren ist. Was glaubt ihr? Was ist genau das Problem von Frieder? (Possíveis respostas: Er stört Thomas nicht, weil die Mutter sich nicht so viele Sorgen um ihn macht. Er ist in der Familie, aber er wird in Wirklichkeit vernachlässigt. Er sieht sich nicht als Teil der Familie.)
5‘	Se os alunos, na primeira leitura, já tiverem adotado uma perspectiva diferente da de Thomas durante a leitura, coloco a questão: Was glaubt ihr? Merkt Thomas, dass er so handelt, weil er eifersüchtig ist, weil er nicht mehr eine so zentrale Position in der Familie hat? Woran können wir das merken? (Possíveis respostas: Wir merken das, weil er immer so grob zur Mutter ist, aber er sieht nicht, dass sie selbst Probleme hat. Er ist nicht so mit dem Vater, obwohl er sehr schlecht in der Erzählung handelt. Er sagt, dass die Zwillinge ihm „egal“ sind, aber trotzdem merken wir, dass sie ihn stören. Er ist immer sehr böse, wenn die Mutter oder der Vater etwas für sie machen.)
	Se, ao contrário, eles se identificam com Thomas e assumem seu ponto de vista, posso colocar a questão: Glaubt ihr noch, dass Thomas wirklich so allein und so vernachlässigt ist, wie er meint? Ist wirklich er das “Opfer” in der Familie? (Respostas possíveis: Nein, eigentlich ist Frieder das Opfer. Nein, er ist auch sehr grob zu der Mutter und den Zwillingen. Er glaubt, dass er nichts machen kann, nur weil er

	behindert ist. Er selbst merkt nicht, dass es seinem Bruder viel schlimmer geht. Also, er ist kein Opfer, sondern auch schuldig, dass alles so schlimm in der Familie zugeht.)
Etapa 3	
Objetivo: Analisar e refletir sobre orações que fazem uso do *Ausklammerung*.	
2’	Pedir que os alunos se reorganizem em duplas ou trios a partir do grupo.
1’	Distribuir algumas orações (ANEXO F) e colocar a questão: Was kann hier grammatikalisch falsch sein?
3’	Alunos discutem no grupo.
1’	Pedir que os alunos apresentem suas hipóteses e finalizar com a resposta correta: Das Verb ist nicht am Ende. Es gibt noch ein anderes Satzelement am Ende.
	Colocar a questão: Was kann das bedeuten?
2’	Alunos apresentam suas hipóteses. (Resposta: eine Emphase am Satzende. Betonung)
	Colocar a questão que envolve a análise do *Ausklammerung* no contexto do texto: Was können diese Sätze im Text bedeuten? Z. B. Seite 14: Die Friederike könnte ich wahrscheinlich jederzeit als Freundin haben, sie läuft genauso rum wie ich. Was meint er mit dieser Emphase am Ende „wie ich“?
5’	Deixar que alguns alunos apresentem suas respostas e apresentar uma opinião: Er legt Nachdruck auf seine Behinderung und glaubt, dass nur eine Person, die auch behindert ist, für ihn adäquat wäre. Er sieht sich selbst nicht als eine normale Person und glaubt sogar, dass „Liebe“ für ihn anders sein muss.
5’	Pedir que escolham uma frase e discutam seu sentido com a dupla: So, ihr wählt einen Satz und diskutiert zusammen mit dem Kollegen oder der Kollegin, was das im Textkontext bedeuten kann.
	Anotar a lição de casa na lousa e informações no diário de leitura.
10’	Alunos apresentam suas respostas e outros que escolheram a mesma frase vão complementando.
Etapa 4	
Objetivo: Encerrar a aula.	
1’	Colocar a questão: Was habt ihr heute gelernt? Hat der Unterricht heute etwas geholfen, den Text anders oder ein bisschen gründlicher zu verstehen?
5’	Ouvir algumas opiniões.
1’	Pedir que escrevam uma reflexão, no diário de leitura, sobre a questão: Como a aula contribuiu (ou não) para a minha leitura e interpretação do texto e para minha aprendizagem de língua alemã?
3’	Tirar eventuais dúvidas.

Essa aula ocorreu conforme o planejado, mas sofreu algumas modificações na etapa 2. Nesta etapa, havíamos planejado dois tipos de questões que seriam realizadas, dependendo de como os alunos haviam se posicionado no decorrer da leitura com relação ao narrador-

personagem. No entanto, como são pessoas distintas, com leituras diferentes da obra, achamos relevante colocar as duas questões, começando pela última e depois fazendo a penúltima. Além disso, não tivemos nenhum outro contratempo ou eventos que nos fizessem alterar o planejamento da aula seguinte.

Por outro lado, foi interessante notar que essa aula representou um divisor de águas na SD e pareceu causar estranhamento em alguns estudantes. Um deles, inclusive, deixou de trazer o diário de leitura, por acreditar que a SD tinha sido finalizada na aula anterior. Outros, por sua vez, não finalizaram a leitura, provavelmente acreditando que o trabalho com o livro estava encerrado e, sendo assim, não valeria a pena dar continuidade à leitura.

Além disso, também observamos que o remanejamento dos grupos, somado às perguntas orientadas a alguns alunos foi positivo, na medida em que tivemos uma pluralização das vozes em sala e um maior interesse em se expressar, o que levou alguns estudantes a usar outras ferramentas, como o inglês, gestos e até o português em aula. Outros, por sua vez, se mostraram cansados ou entediados com o trabalho de voltar ao livro diversas vezes.

Embora, nesta aula, tenhamos presenciado diversos fatores, negativos e positivos, entendemos que algumas das reações negativas eram de certo modo esperadas, já que, neste momento, a SD começava a se diferenciar daquilo que os aprendizes estão habituados a fazer com textos literários em aulas de LE, pois, conforme dito no capítulo 5, ele acaba sendo utilizado apenas como ponto de partida para fins comunicativos ou interculturais (ver DOBSTADT; RIEDNER, 2011: 7).

Assim, entendemos que o estranhamento causado pela continuação da SD após a terceira aula poderia estar ligado à percepção dos alunos de que a leitura e as atividades realizadas teriam finalidades didáticas voltadas apenas à aprendizagem de habilidades exigidas no estudo de uma LE, de modo geral, como, por exemplo, a realização de resumos escritos e orais, o desenvolvimento da comunicação com a discussão sobre a leitura e o uso de estratégias de leitura adequadas para aquele tipo de texto.

Quadro 6 – Fase 2: Aula 5

Objetivo: Alunos são capazes de analisar e refletir sobre as consequências de alguns aspectos formais para o processo de formação de sentidos na obra.
Antes de iniciar a aula: Colocar numeração de 1-6 em cada mesa da sala.
Material: Diário de leitura, fichas com números de 1 a 6, fichas com números de capítulos,

canetão e lousa.	
Etapa 1	
Objetivo: Analisar as digressões e sua função no texto.	
5’	Conforme alunos forem chegando, ir distribuindo papéis com números e pedir que sentem no círculo correspondente ao seu número. (Formar grupos aleatórios)
1`	Apresentar o objetivo da aula: Letzten Unterricht haben wir einige sprachliche Elemente analysiert. Heute arbeiten wir mit einigen formalen Elementen.
2’	Colocar a questão: Ist diese Erzählung in einer linearen Zeitlinie geschrieben? Passiert eine Handlung direkt nach der Anderen? (Resposta esperada: Nein, es gibt viele Kapitel oder Teile von Kapiteln, in denen es um die Vergangenheit der Familie geht, um Erinnerungen von Thomas über die Familie).
1’	Distribuir papéis entre os grupos com números de capítulos: Kapitel 1-11; Kapitel 12-22; Kapitel 23-32.
10’	Grupos trabalham na atividade: Genau. Diese Textpassagen sind „Analepsen“, ein formales Element, das man in Romanen für Erwachsene auch oft findet. Ihr habt ein Papier mit einigen Kapiteln bekommen. Ich möchte, dass ihr innerhalb dieser Kapitel Beispiele im Text sucht, in denen man sehen kann, dass es nicht um die gegenwärtige Erzählung geht, sondern um etwas in der Vergangenheit. Ihr notiert in das Lesetagebuch Seite und Kapitel, ok?
	Andar pela sala ajudando os grupos.
	Anotar na lousa: Kapitel 1-11; Kapitel 12-22; Kapitel 23-32.
5’	Pedir que os grupos apresentem suas respostas: Ok, wer arbeitet mit Kapitel 1-11? Gut, was habt ihr gefunden? (Kapitel und Seite)
	Anotar na lousa alguns capítulos e páginas que os alunos forem citando.
2’	Colocar a questão: Wie merken wir, dass dieser Teil der Erzählung nicht Teil der linearen Erzählung ist? Könnt ihr einige Beispiele geben? (Resposta esperada: Es gibt immer eine Frage oder etwas, das zeigt, dass er sich an etwas erinnert, wie z. B. früher, damals, bevor...)
1’	Colocar a questão: Ja, es gibt immer sprachliche Merkmale, die uns helfen zu sehen, dass es sich jetzt um einen anderen Moment im Text handelt. So, das sind Thomas‘ Erinnerungen. Glaubt ihr, dass sie wirklich wichtig im Text sind? Warum? Was zeigen sie uns? Ihr diskutiert darüber in der Gruppe, ok?! Also, was bedeuten diese Passagen im Text und für den Textsinn?
10’	Alunos discutem nos grupos e fazem anotações no diário de leitura.
	Ir andando pela sala e ajudando os grupos.
	Anotar as questões para a etapa seguinte na lousa: A) Wer erzählt die Geschichte? Was sind die Konsequenzen dieser Perspektive für die Erzählung? B) Wie endet die Geschichte? Warum endet die Geschichte eurer Meinung nach so? Wie fühlt ihr euch bei diesem Ende? (Lesetagebuch, S. 20)
5’	Pedir que os grupos apresentem suas respostas: Ok. Die Zeit ist vorbei. Was habt ihr

	darüber diskutiert und notiert? Warum sind diese Analepse wichtig im Text? Was lernen wir über die Familie und über Thomas, wenn wir das lesen? (Respostas esperadas: Wir merken, dass die Familie nicht so reich, aber sehr verbunden war. Der Vater war oft zu Hause. Thomas war kleiner und die Mutter hat viel für ihn gemacht. Die Mutter hat auch viele Probleme. Thomas erinnert sich daran, aber er erzählt das meistens ohne es zu kommentieren. Sie helfen uns, denn wir merken, dass die Familie viele andere Probleme hat, aber für Thomas bedeuten sie fast immer nichts. Sie sind nur Erinnerungen, die er meistens nicht verstehen kann und auch nicht zu verstehen versucht.)
Etapa 2	
Objetivo: Analisar outros elementos formais: *Erzählperspektive und Ende*.	
3’	Pedir que os alunos formem duplas ou trios a partir dos grupos.
	Anotar na lousa algumas páginas: Erzähler: 55/56, 101/102; Ende: 118-120
10’	Colocar a questão: Es gibt im Text andere formale Elemente, die auch Einfluss auf die Textkonstruktion haben. Z.B.: die Erzählperspektive und auch das Ende des Buches. Also, ihr diskutiert jetzt über die folgenden Fragen: A) Wer erzählt die Geschichte? Was sind die Konsequenzen dieser Perspektive für die Erzählung? Und B) Wie endet die Geschichte? Warum endet die Geschichte eurer Meinung nach so? Wie fühlt ihr euch bei diesem Ende? Hier habt ihr einige Seiten, die euch dabei helfen können.
	Andar pelas duplas e ir ajudando conforme for necessário.
10’	Pedir que as duplas apresentem suas respostas: Ok! So, was habt ihr diskutiert und notiert? (Respostas esperadas: A) Thomas als Ich-Erzähler. Wir wissen nicht, was die anderen Figuren denken, fühlen und tun. Wir sehen alles durch Thomas‘ Augen. Es gibt die Möglichkeit, dass wir Thomas‘ Perspektive als die einzige und wahre Perspektive nehmen, auch wenn das sicher nur eine unter anderen Perspektiven ist. B) Es ist ein halboffenes Ende. Wir wissen nicht ganz genau, was danach passiert. Es ist kein totales „Happy End“. Es ist positiv, denn es gibt Indizien, dass Thomas und die Mutter sich verstehen werden. Gefühle: zufrieden, neugierig, nicht zufrieden *ich wollte ein bestimmtes/ geschlossenes Ende…)
Etapa 3	
Objetivo: Refletir sobre como o texto e a forma como ele é escrito, ou como sua narrativa é construída, podem influenciar as interpretações do leitor.	
15’	Colocar a questão: Ihr arbeitet jetzt allein, ok? Wenn ihr etwas im Text verändern könnt, was würdet ihr verändern und warum? Was glaubt ihr, was wären die Konsequenzen für den Leser? Wie würde er sich dabei fühlen?
	Andar pela sala ajudando os alunos, orientando sobre como se sentiria com relação à história, ao texto, se ele fosse escrito de outra maneira.
10’	Pedir que alguns alunos apresentam suas respostas: So, ok! Wer möchte über seine Veränderungsmöglichkeiten sprechen?

Etapa 4	
Objetivo: Encerrar a aula.	
1‘	Colocar a questão: Ok, was glaubt ihr heute über den Einfluss der Form auf die Bedeutung eines Textes?
5‘	Ouvir os comentários de alguns alunos.
1‘	Propor a lição de casa: Ok, so, heute schreibt ihr eine Reflexion über den Unterricht auf der Grundlage des Satzes: “Die Sprache hat nicht nur eine Bedeutungsseite, sondern auch eine Ausdrucksseite. Darunter fallen die Form, das Aussehen, der Klang des sprachlichen Zeichens; aber auch seine Position auf dem Papier, im Text oder außerhalb des Textes: in Diskursen, in der (Literatur-) Geschichte usw.“
3‘	Tirar eventuais dúvidas.

Nesse encontro tivemos diversos eventos que acabaram resultando em algumas modificações na sequência programada, mas que trouxeram discussões enriquecedoras para a aula.

As mudanças práticas se iniciaram já na primeira etapa, na qual os alunos deveriam procurar passagens no texto que indicavam analepses, ou seja, digressões do narrador-personagem sobre o passado da família. Na elaboração da sequência, constava que os estudantes deveriam achar a página e o capítulo da obra, mas, na prática, preferimos que, além disso, todos procurassem essas partes no livro para discutirmos se eram, de fato, analepses ou simplesmente passagens que faziam parte da narrativa presente. Esse exercício se fez necessário, pois ao pedir que eles identificassem tais trechos no texto, percebemos que apareceram diversas questões sobre isso, já que muitos entenderam que qualquer parte escrita no passado representaria uma analepse.

O surgimentos dessas dúvidas, embora tenha representado uma dificuldade para a pesquisadora, também mostrou que, em termos de aspectos formais de literatura, era preciso ter uma atenção e até um estudo maior para abordá-los. Entretanto, não era intenção tratar desses aspectos a fundo, mas somente identificá-los e verificar como eles contribuiam para o processo de construção de sentidos no texto. Por conta disso, dispensamos textos ou explicações mais técnicas sobre o assunto e insistimos na discussão sobre o que seria uma analepse no texto, levando em consideração os conhecimentos que os alunos já traziam consigo das disciplinas de literatura em língua portuguesa.

Na segunda etapa da aula, quando eles deveriam analisar o ponto de vista narrativo e o tipo de final, a atividade se apresentou menos complexa, mas também gerou dúvidas enriquecedoras. Com relação ao ponto de vista narrativo, os estudantes não apresentaram

dificuldade alguma em identificar que se tratava de um narrador-personagem e coube a nós, professoras, apenas apresentar o termo em alemão. As consequências deste ponto de vista para a narrativa também foram colocadas sem grandes dificuldades por eles. Com relação ao tipo de final, no entanto, houve bastante discussão sobre os sentimentos despertados, inclusive, alguns alunos relataram que gostariam de saber o que aconteceria dali para a frente. Apresentamos a eles os conceitos de "final aberto" e "final fechado" em língua alemã e explicamos que ali se tratava de um final parcialmente aberto. A partir dessa apresentação teórica, surgiram algumas questões interessantes, como, a classificação "final aberto" advir das expectativas do leitor ou da obra em si, além de discussões sobre ser aquele um final aberto, de fato, ou não.

Por conta das dúvidas e discussões que surgiram nessas duas etapas, a terceira parte não foi realizada em sala de aula e, por fim, acabou sendo deixada de fora da sequência, já que, no entender da pesquisadora, as discussões e as dúvidas geradas em classe já seriam suficientes para incitá-los a pensar sobre a influência de alguns aspectos formais no modo como compreenderam a narrativa.

Quadro 7 – Fase 2: Aula 6

Objetivo: Alunos são capazes de analisar como elementos externos à obra contribuem para sua formação de sentidos, ler um texto especializado e classificar o gênero da obra, justificando suas escolhas. Antes de iniciar a aula: Preparar o computador e o equipamento para uma apresentação oral. Material: Computador, diário de leitura, material extra com textos sobre cada subgênero, canetão e lousa.	
Etapa 1	
Objetivo: Apresentar o contexto literário da obra.	
5'	Aguardar os alunos chegarem e se organizarem em sala.
15'	Fazer uma apresentação oral sobre o movimento literário da LIJ-LA, na época em que o texto foi publicado (ANEXO G).
5'	Tirar dúvidas sobre a apresentação.
Etapa 2	
Objetivo: Analisar as características de alguns subgêneros literários.	
10'	Distribuir textos sobre os subgêneros do romance infantil moderno (ANEXO H) e pedir que alunos façam uma leitura detalhada do texto e anotem informações que respondam à questão: Was ist besonders an dieser Subgattung? Was sind ihre Merkmale?

5’	Pedir que os alunos apresentem as informações coletadas para os demais alunos do grupo e que esses complementem seus quadros de características de cada subgênero: Ok, ihr erzählt jetzt den Kollegen und Kolleginnen, was ihr über diese Subgattung notiert habt, und die Kollegen ergänzen die Tabellen.
	Ir andando pela sala e ajudando os grupos na realização das tarefas.
	Anotar cada um dos subgêneros na lousa.
10’	Pedir que os grupos apresentem as características levantadas e ir anotando na lousa.
Etapa 3	
Objetivo: Justificar a que subgênero pertence o romance lido.	
5’	Pedir que os alunos discutam a que grupo pertence o livro lido: So, ihr wisst jetzt ein bisschen über jede Subgattung. Was glaubt ihr? Wozu gehört der Text, den ihr gelesen habt? Warum?
	Andar pela sala ajudando os alunos.
5’	Alunos apresentam suas respostas e, se precisar, a professora os orienta. (Resposta correta: psychologischer Kinderroman: Innenwelt, Subjektivität, Kinderfiguren, die sich selbst nicht sicher sind. Auch die Erwachsenen sind verzweifelt. Es geht um die Bearbeitung der Realität in der Psyche der Protagonisten…)
Etapa 4	
Objetivo: Refletir sobre outros elementos externos que contribuem para a construção de sentidos no texto.	
	Colocar a questão: So, wir haben dann gesehen, dass es außer dem Text andere Elemente gibt, die die Sinnkonstruktion in einem Text beeinflussen können – wie der literarische Kontext. Welche anderen äußeren Elemente können noch den Prozess von Sinnkonstruktion beeinflussen? (Respostas possíveis: die Biografie und der Schreibstil des Autors/ der Autorin. Das Ziel des Autors/ der Autorin. Auch unsere Kenntnisse über das Thema (wenn wir nichts von dem Thema kennen, können wir den Text nicht richtig verstehen) unsere eigenen Erfahrungen und Erlebnisse. Der soziale und historische Kontext…)
5‘	Alunos apresentam suas respostas e a professora vai acrescentando, conforme parecer necessário.
Etapa 5	
Objetivo: Avaliar o próprio processo de construção de sentidos no texto.	
15’	Pedir que os alunos, individualmente, revejam o que escreveram nas redações iniciais do diário de leitura e escrevam comentários (também no diário de leitura) sobre o que mudou das primeiras impressões de leitura até esse momento da aula: So, ihr habt etwas zum Text geschrieben, als ihr ihn zum ersten Mal gelesen habt. Ihr lest eure Texte jetzt noch einmal und macht Notizen und Kommentare darüber: Wo habe ich meine Meinung oder meine Perspektive geändert und warum?
	Andar pela sala e ir ajudando os alunos com eventuais dificuldades.

5’	Alunos conversam com o colega ao lado sobre suas percepções e mudanças: Ok, so, ihr diskutiert jetzt mit dem Kollegen oder mit der Kollegin, der/ die neben euch sitzt, darüber, was ihr jetzt anders denkt oder fühlt.
Etapa 6	
Objetivo: Escrever a reflexão final.	
10’	Pedir que os alunos escrevam uma reflexão final no diário de leitura, em língua portuguesa, sobre o tema: Após a realização da leitura e de todas as atividades, o que você poderia dizer sobre o processo de construção de sentidos de uma língua? Que elementos podem desempenhar um papel nesse processo?
	Pedir que alunos entreguem os diários de leitura, as redações finais e assinem o termo de participação na pesquisa.
5’	Conforme forem saindo, agradecer pela participação.
	A avaliação da SD será feita *online*.

A sexta e última aula transcorreu como o planejado, de modo geral. Todavia, algumas mudanças práticas foram inevitáveis e trouxeram uma maior riqueza para a sequência em si, embora também tenham gerado algumas consequências negativas.

Essas modificações se iniciaram logo após a terceira etapa da aula, na qual, após discutir sobre a qual subgênero literário pertencia o texto lido por eles, achamos por bem mostrar exemplos de outras obras da LIJ-LA, que se inseriam nesses diferentes subgêneros, e exemplificar, em termos mais práticos, as características citadas em cada um deles. Desse modo, além das obras que já apareciam nos slides, a professora responsável também mostrou obras mais atuais que tratam de temas diversos, com o intuito de ampliar as possibilidades de leitura dos alunos. Isso nos pareceu bastante enriquecedor, pois pudemos perceber o interesse dos estudantes pelos títulos e enredos e acreditamos que pudemos incentivá-los a buscar leituras diversas, em língua alemã. Por outro lado, essa exposição e explicação mais longa tomou um certo tempo de aula que não foi possível recuperar no final.

Além dessa etapa, houve também uma extensão de tempo na parte 5, mas que também se revelou importante. Nessa fase, esperávamos que os alunos identificassem outros elementos externos que também influenciam nossa compreensão do texto, pois entendemos a importância de levá-los a perceber que, além dos elementos internos ao texto e o contexto de produção da obra, também o conhecimento prévio sobre o tema, bem como as experiências de vida, eram fatores determinantes para a compreensão da narrativa. Vimos que era importante trabalhar isso, justamente por estarmos pautados na concepção de uma leitura interativa, que leva em consideração, não só o texto, mas também os conhecimentos e vivências do leitor.

Essa fase foi estendida justamente, porque, nessa discussão sobre trazer nossos conhecimentos e vivências para a leitura, surgiram questões sobre textos que fazem uso de elementos fantásticos e sobre dificuldades que poderiam haver nessas leituras e porque tais dificuldades surgiriam. Assim, aproveitamos para discutir um pouco sobre essas outras leituras e como poderíamos lidar com elas.

Por conta da extensão das duas etapas citadas, não sobrou tempo para a maioria dos estudantes realizar a última tarefa em sala de aula. Sendo assim, ficou determinado que a escrita da redação final poderia ser feita em casa e que os diários de leitura seriam recolhidos pela professora responsável na aula seguinte.

Finalizada a parte de metodologia e coleta de dados, dá-se início à terceira parte desta pesquisa, em que se buscou analisar os dados coletados e refletir sobre os resultados alcançados.

ANÁLISE DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

13. ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

A análise dos dados coletados envolveu, como já foi dito, o diário de leitura e o questionário *online*, que deveria ser respondido pelos alunos. Além disso, entretanto, notou-se que outras fontes também nos ajudariam a visualizar como foi a aplicação e a recepção da SD e como os alunos lidaram com a questão sobre a reflexão. Assim, além dos pontos acima citados, também foram analisadas a frequência dos alunos nas aulas e a quantidade de atividades reflexivas ou não-reflexivas[68] que foram realizadas por eles. Ressaltamos, portanto, que esta análise se baseia em aspectos quantitativos e qualitativos.

13.1. Análise quantitativa: Faltas e atividades realizadas

A SD foi aplicada em uma disciplina de língua alemã da USP com aulas de 100 minutos às segundas e quintas-feiras, tendo início no dia 16/03 e finalizando no dia 03/04. Nessa prática, contamos com a participação de 28 alunos no total, sendo que destes, 21 entregaram os diários de leitura para análise e 12 preencheram o questionário *online*.

Conforme já foi mencionado, a SD se dividiu em duas etapas, sendo a primeira voltada para a leitura, compreensão geral do texto e reflexão sobre estratégias de leitura, e a segunda apresentando-se como uma novidade para os estudantes, na medida em que propunha atividades de retorno ao texto, em diversos momentos, e escritas de reflexões, envolvendo o que fizeram em aula com algum aspecto da língua alemã.

Devido às impressões gerais que tivemos após a quarta aula, em que se iniciou, de fato, a segunda parte da SD, e à observação de que alguns alunos estiveram mais presentes em alguns encontros do que em outros, resolvemos contabilizar a quantidade de faltas na primeira e na segunda fase da SD e chegamos aos seguintes resultados:

1. Aula: uma falta
2. Aula: seis faltas
3. Aula: cinco faltas

} 1ª etapa

[68] Essa é uma nomenclatura adotada pela pesquisadora e será melhor explicada no decorrer deste subcapítulo.

4. Aula: nove faltas
5. Aula: sete faltas } 2ª etapa
6. Aula: sete faltas

No total, foram contabilizadas 12 faltas na primeira etapa da SD e 23 na segunda, ou seja, quase o dobro. É interessante notar, ainda, que o maior número de ausências se deu na quarta aula (nove faltas), exatamente a primeira aula posterior à finalização da leitura completa da obra.

Não é possível afirmar, com certeza, os motivos dessas faltas, que podem ter sido provocadas por problemas externos, como questões pessoais ou dificuldades no transporte público, ou questões da aula em si, como perda de interesse pela leitura ou pela forma como ela foi conduzida, entre outros diversos fatores que nos são desconhecidos.

Porém, seja qual tenha sido a motivação para isso, não deixa de ser curioso que, na segunda etapa da SD, haja quase o dobro de faltas do que na primeira. A nosso ver, esse fato pode ser um indicativo de que os alunos estiveram mais presentes e, talvez, mais atentos à SD, quando esta se ocupava da leitura e interpretação da obra em seu nível mais superficial e adotando passos didáticos que se adequam – e que são, de certo modo, esperados pelos alunos – àquilo que comumente já se faz com textos literários em aulas de LE: discutir estratégias de leitura, construir hipóteses, resumir o que foi lido, etc.

Isso parece se confirmar, quando analisamos a quantidade de atividades realizadas no diário de leitura. Para isso, elas foram separadas em dois grupos: atividades de cunho reflexivo, ou seja, que envolviam uma questão de reflexão, e atividades não-reflexivas, que seriam aquelas que trataram da reprodução de conteúdo (como os resumos), criação de conteúdo (como as hipóteses narrativas) ou opinião dos alunos (como as atividades em que se questionava o que os alunos achavam do livro ou da linguagem). Não se pretende, com isso, dizer que tais atividades não envolvam a reflexão no processo de (re)elaboração de ideias, mas fizemos essa diferenciação tomando como base a própria pesquisa e considerando que outras tarefas exigiam um nível de reflexão muito maior do que estas.

Assim, consideramos como atividades de reflexão: “Reflexão sobre comunicação” (p. 16), “Reflexão sobre aspectos linguísticos” (p. 18), “Reflexão sobre aspectos formais” (p. 21) e “Reflexão sobre o processo de construção de sentidos” (p. 24). Todas elas eram relevantes para a coleta de dados e se caracterizavam por pedir, explicitamente, que os alunos

escrevessem uma reflexão sobre a aula do dia, eventualmente, ligando o conteúdo abordado com uma citação sobre língua.

É importante ressaltar que muitas atividades não-reflexivas foram realizadas em sala de aula, ao passo que as de reflexão foram delegadas para se fazer em casa, o que, com certeza, colaborou para que os estudantes fizessem mais atividades não-reflexivas. Por conta disso, para esse levantamento, vamos contabilizar apenas aquelas que deveriam ser feitas em casa, após as aulas, fossem elas de reflexão ou não.

As primeiras tarefas a serem feitas em casa, ao final da primeira aula, eram: 1. Escrever as primeiras impressões sobre o texto e sobre a linguagem utilizada nele (p. 5 do diário de leitura); 2. Escrever a opinião sobre as personagens (p. 6 e 7) e 3. Escrever resumos dos capítulos (p. 8 e 9). Após o término da segunda aula, eles deveriam escrever uma opinião sobre o livro (p. 12) como um todo e, novamente, resumos dos capítulos finais (p. 13 e 14).

Nas aulas seguintes (aulas 3, 4, 5 e 6), as atividades para casa envolviam sempre a escrita de uma reflexão, que poderia ser feita tanto em alemão, quanto em português, conforme ressaltamos em classe, diversas vezes.

Com isso, nota-se que as tarefas para casa nas primeiras aulas eram muito mais numerosas do que as da segunda etapa. Entretanto, observamos que muitos alunos fizeram as primeiras, mas não se ocuparam daquelas que envolviam a reflexão. Para poder visualizar isso, apresentaremos os números:

Quadro 8 – Realização de atividades

Lição de casa da aula 1 (Atividades não-reflexivas)			
	At. realizada	At. não realizada	At. Incompleta
At. (p. 5): “Pensamentos e impressões iniciais”	16	5	-
At. (p. 6-7): escrita sobre as personagens	12	6	3
At. (p. 8-9): escrita de resumo dos capítulos[69]	15	4	2
Lição de casa da aula 2 (Atividades não-reflexivas)			

[69] Vale ressaltar que os resumos, quando retomados em sala de aula, foram escritos na lousa e muitos alunos copiaram no diário de leitura, assim, o número de alunos que realmente fizeram em casa pode ser muito menor do que o aqui apresentado.

	At. Realizada	At. não realizada	At. Incompleta
At. (p. 12): “Pensamentos e impressões finais”	14	7	-
At. (p. 13-14): escrita de resumo dos capítulos	10	8	3
Lição de casa da aula 3 (Atividade reflexiva)			
	At. Realizada	At. não realizada	At. Incompleta
At. (p. 16): “Reflexão sobre comunicação”	7	14	-
Lição de casa da aula 4 (Atividade reflexiva)			
	At. Realizada	At. não realizada	At. Incompleta
At. (p. 18): “Reflexão sobre aspectos linguísticos”	11	10	-
Lição de casa da aula 5 (Atividade reflexiva)			
	At. Realizada	At. não realizada	At. Incompleta
At. (p. 21): “Reflexão sobre aspectos formais”	3	18	-
Lição de casa da aula 6 (Atividade reflexiva)			
	At. Realizada	At. não realizada	At. Incompleta
At. (p. 21): “Reflexão sobre o processo de construção de sentidos”	13	8	-

Observando estes números, nota-se que a quantidade de atividades de reflexão não realizadas na segunda etapa é bastante alta, de modo geral. Não se pode ignorar, entretanto, que o número de alunos faltantes também foi maior nessa fase, o que colaborou para um alto número de atividades não-realizadas. Porém, ao folhear os diários, vimos que muitos fizeram as tarefas em sala de aula na segunda etapa, mas deixaram o campo de reflexão em branco.

Esse fato nos levou a questionar o porquê de menos estudantes terem feito tais atividades. Entre as diversas respostas possíveis para essa questão (falta de tempo, não compreensão da tarefa, falta de interesse, etc.), consideramos quatro fatores bastante plausíveis: o primeiro seria o fato de que tais atividades, por serem de cunho muito pessoal, não eram cobradas em aula, isto é, diferentemente dos resumos, por exemplo, não pedimos

que eles falassem sobre suas reflexões em nenhum momento, o que pode ter contribuído para que entendessem aquelas atividades como menos significativas.

Uma segunda possibilidade poderia ser o fato de que, para alguns, o trabalho com o texto possa ter se tornado cansativo depois de algumas aulas e a empolgação inicial tenha diminuído. Além disso, nem todos terminaram de ler a obra dentro do prazo e existe a possibilidade de que alguns não a tenham terminado mesmo depois do prazo – fato que pode ter sido provocado por diversos motivos, até mesmo por falta de empatia com o texto – o que pode ter levado alguns alunos a perder o interesse pelas aulas e, consequentemente, pelas atividades.

Um terceiro fator pode estar ligado à própria SD e ao diário de leitura, na medida em que, a partir da quarta aula, fica evidente que entramos em um tipo de trabalho com o texto que não é usual em aulas de ALE e que pode ter causado estranhamento ou até um sentimento de confusão com relação à utilidade de tais tarefas para a aprendizagem de língua alemã. Além disso, o próprio diário de leitura era uma ferramenta nova e, por ser recolhido só ao final da sequência, pode ter dado espaço para que fosse deixado de lado em muitas ocasiões.

Por fim, um quarto ponto pode estar relacionado ao fato de que as redações que envolviam reflexões poderiam ser escritas tanto em alemão, quanto em português. Essa decisão foi tomada, levando-se em conta que era mais importante a reflexão em si do que a língua a ser utilizada para a escrita. Porém, essa abertura para que escrevessem em português, pode ter gerado um sentimento de que a atividade não era relevante para a aprendizagem efetiva de língua alemã – já que não era obrigatório escrever em alemão – e, por isso, não precisaria ser realizada.

Não se pode ter certeza, só com os números, do que realmente levou os alunos a realizar algumas tarefas e outras não. Contudo, sejam quais tenham sido as motivações, fica claro que as atividades reflexivas receberam muito menos atenção dos estudantes, especialmente aquela que se voltava para os aspectos formais da língua.

A nosso ver, isso pode estar diretamente ligado a uma tradição de ensino de línguas que, cada vez mais, se orienta para o desenvolvimento da comunicação em situações cotidianas e da vida prática (ver capítulo 5) e que se concretiza a partir de 2001 com o desenvolvimento e amplo uso do QECR, cujo objetivo político é

> [...] melhorar a qualidade da comunicação entre europeus de diferentes contextos linguísticos e culturais, uma vez que a comunicação conduz a uma maior mobilidade e a um maior intercâmbio, favorece a compreensão recíproca e reforça a colaboração. (CONSELHO DA EUROPA, 2001: 12)

Dessa forma, considerando o número de ausências na segunda etapa da SD e a quantidade menor de alunos que realizaram tarefas de reflexão, pode-se afirmar que parece haver certa falta de empatia, ou até mesmo de compreensão, quando são propostas atividades que fogem daquilo que os estudantes estão acostumados a fazer com textos em ALE e que já entendem e consideram como relevante para sua aprendizagem.

Após este levantamento numérico de faltas e atividades realizadas, partimos para uma análise qualitativa dos diários de leitura, em que se buscou examinar as produções dos alunos e verificar se houve o desenvolvimento de uma reflexão com relação ao processo de construção de sentidos na língua que aprendem.

13.2. Análise qualitativa: Diários de leitura

A análise do conteúdo dos diários de leitura se configurou como atividade central para a coleta de dados (ver capítulo 8) e ocorreu com consentimento dos participantes, a partir de um termo assinado por eles (ANEXO I).

Dentre as diversas redações que os alunos deveriam produzir ao longo da SD, uma delas era essencial para se verificar em que medida eles desenvolveram a reflexão sobre o processo de construção de sentidos em língua alemã, a saber, a “Reflexão sobre o processo de construção de sentidos” (p. 24 do diário de leitura). Sendo assim, foram selecionados para análise 13 diários, em que os estudantes realizaram essa tarefa final.

Além disso, conforme já foi explanado no capítulo 11.2 (Fases da sequência didática e da coleta de dados), outras tarefas também eram relevantes, pois poderiam ajudar a compreender melhor o percurso de pensamento dos alunos e, por isso, deverão ser abordadas na análise desses 13 diários de leitura.

A fim de preservar o anonimato dos participantes da pesquisa, os estudantes não serão nomeados e nem mesmo revelado o seu gênero. Eles serão identificados por meio da letra “E” (estudante) e de um número, sendo que um mesmo número se referirá sempre a um mesmo aluno.

Para a análise, vamos nos deter em cada atividade relevante para a coleta de dados, comentando sobre o que foi averiguado e apresentando alguns exemplos dos diários que justifiquem nossas colocações. Os exemplos deverão ser transcritos exatamente da maneira como foram colocados pelos participantes, sem incluir correções gramaticais ou ortográficas, por exemplo. A seguir, apresentamos um quadro que ilustra a ordem em que as redações serão verificadas:

Quadro 9 – Ordem de análise dos diários de leitura

Ordem de análise dos diários de leitura:	**Questão do diário de leitura:**
1ª Análise: "Reflexão sobre comunicação" (p. 16)	Escreva uma reflexão sobre a aula de hoje com base na seguinte afirmação: "Heute ist es nicht mehr genug einfach kommunizieren zu können. Man muss auch lernen, dass in der Kommunikation auch viele andere Elemente eine Rolle spielen."
2ª Análise: "Reflexão sobre aspectos linguísticos" (p. 18)	Escreva uma reflexão sobre a aula de hoje, considerando as seguintes questões: 1. O que os exercícios realizados trouxeram de novo (ou não) para a minha leitura e interpretação da obra? e 2. No que os exercícios contribuíram para minha aprendizagem de língua alemã?
3ª Análise: "Reflexão sobre aspectos formais" (p. 21)	Escreva uma reflexão sobre a aula de hoje tomando como base a seguinte afirmação: "Die Sprache hat nicht nur eine Bedeutungsseite, sondern auch eine Ausdrucksseite. Darunter fallen die Form, das Aussehen, der Klang des sprachlichen Zeichens; aber auch seine Position auf dem Papier, im Text oder außerhalb des Textes: in Diskursen, in der (Literatur-) Geschichte usw."
4ª Análise: a)"Pensamentos e impressões iniciais" (p. 5) b)"As personagens" (p. 6-7) c)"Pensamentos e impressões finais" (p. 12) c)"Revendo as primeiras impressões de leitura" (p. 23)	a) „Was sind deine ersten Eindrücke vom Text? Und wie findest du die Sprache des Buches?" b) „Was sind deine Meinungen zu den Figuren und ihren Handlungen? Wer gefällt due und wer gefällt dir nicht? Warum?" c) „Das Buch ist zu Ende. Wie fühlst du dich? Und was denkst du? Gefällt dir das Buch? Warum (nicht)? d) Zurück zu meinen ersten Eindrücken vom Text! Was habe ich damals notiert? Wo habe ich meine Meinungen geändert? Warum?

Iniciamos, então, a análise pela atividade "Reflexão sobre comunicação" (p. 16), que foi colocada da seguinte maneira:

Escreva uma reflexão sobre a aula de hoje com base na seguinte afirmação:
"Heute ist es nicht mehr genug einfach kommunizieren zu können. Man muss auch lernen, dass in der Kommunikation auch viele andere Elemente eine Rolle spielen."

A escrita dessa reflexão era uma atividade para casa e foi solicitada após a quarta aula da SD, depois de já termos finalizado a primeira leitura do livro. Nesse dia, trabalhamos

com diálogos, discutindo, por exemplo, as diferenças entre o que as personagens diziam e o que realmente pensavam, entre outras tarefas.

Dos treze diários, notamos que apenas cinco estudantes fizeram essa atividade e as colocações revelam diferentes níveis e tipos de reflexões. Considerando que esta tarefa seguiu-se à aula em que os alunos deveriam discutir sobre os diálogos e sobre como o não-dito e o dito destoavam um do outro muitas vezes, percebemos que apenas um estudante retomou, diretamente, elementos abordados em classe em seu texto e conseguiu tecer reflexões sobre o processo comunicativo, atingindo os objetivos da aula (1):

> (1) *Eine Sprache gut zu können, ist mehr als eine Sprache gut zu hören, sprechen, lesen und schreiben. Den Wortschatz zu kennen, den Syntax zu verstehen ist natürlich wichtig, aber es gibt andere Elemente, die auch unverzichtbar sind, wenn man sich aussprechen will, auch in seine eigene Muttersprache. Es gibt Situationen, in denen, was nicht gesagt wird, wichtiger als was gesagt wird ist. Auch wenn man Konflikte vermeiden will, ist es wichtig zu wissen nicht nur was, sondern auch wie man etwas äußt.* (E2)

Os outros estudantes, por sua vez, embora parecessem concordar com a afirmação inicial, não chegaram a desenvolver uma reflexão sobre o tema que se aproximasse do que foi tratado em aula, mas pautaram-se em colocações que refletem mais seus conhecimentos prévios e já fundamentados sobre processo comunicativo (2) ou ficaram presos a uma abordagem comunicativa da aprendizagem de LE, na qual a "falha" na comunicação se dá pela inadequação de um termo em certa situação (3):

> (2) *[...] na comunicação/ enunciação, não somente as palavras e as estruturas gramaticais usadas contribuirão no significado da mensagem, mas também o contexto, o espaço e o tempo em que um enunciado é produzido influenciam no significado. Outro fator que também influencia no significado é a relação entre o locutor e seu interlocutor.* (E12)
>
> (3) *Mais do que apenas se comunicar, é preciso saber se comunicar. A comunicação não se dá apenas por palavras mas também por gestos e pelo contexto que envolve o emissor e o receptor. É necessário avaliar o receptor para se certificar de que ele vá receber a mensagem de modo correto. Uma palavra dita em um momento errado pode gerar desconforto e confusão.* (E8)

Pode-se notar que, mesmo que na aula tenha se discutido sobre os conflitos entre as personagens e sobre como até as falas cotidianas estavam marcadas por pensamentos e sentimentos negativos que não apareciam nos diálogos, pouco se conseguiu na tentativa de levar os alunos a ampliar a percepção sobre o processo comunicativo. Com isso, entendemos

que seriam necessárias, ainda, outras atividades e discussões para se construir uma reflexão mais profunda sobre esse assunto.

A “Reflexão sobre aspectos linguísticos” (p. 18), por sua vez, deveria ser realizada em casa, após a quinta aula. Nesse encontro, tínhamos explorado elementos linguísticos, como o uso de metáforas, expressões e adjetivos que o protagonista utilizava para se referir a determinadas personagens e também os sentidos de orações que faziam uso do *Ausklammerung*. A questão referente a essa aula foi colocada da seguinte maneira:

Escreva uma reflexão sobre a aula de hoje, considerando as seguintes questões: 1. O que os exercícios realizados trouxeram de novo (ou não) para a minha leitura e interpretação da obra? e 2. No que os exercícios contribuíram para minha aprendizagem de língua alemã?

Era objetivo dessa tarefa que os alunos notassem como, examinando os elementos linguísticos, novos sentidos poderiam surgir no texto e como o uso de *Ausklammerung* poderia influenciar sobre o significado de uma oração, dentro de um contexto específico.

Dos treze diários analisados, nove alunos realizaram essa reflexão. Nas respostas, observou-se que alguns se concentraram mais na leitura da obra completa como elemento enriquecedor para a aprendizagem de língua alemã, conforme os comentários a seguir:

(4) *Diesen Übungen bringen eine gute Erfahrung für mich, weil ich nie ein Text auf Deutsch gelesen. Vielleicht für der Angst der Lektüre und verstehe nicht. Jetzt bemerke ich, dass eine global Lektüre können helfen Wenn ich nicht verstehe, jemand sagte etwas über der Geschichte und dann d_ Geschichte wird sehr klar sein. 2. Diese Process und Progress gebe für mich Hoffnung. Danach verstehe ich, dass die Lektüre einfach ist – ob sucht man nicht in das Worterbuch Wort zu Wort – ich möchte gern gelesen.* (E1)

(5) *Die Übungen haben mir sehr geholfen, insbesonders, weil ich das Buch lesen MUSSTE, ich hatte keine Option. Bevor hatte ich schon versucht ein Buch zu lesen, aber immer wenn ich ein Wort nicht verstanden habe, habe ich aufgegeben.* (E2)

(6) *[...] Já havia lido contos em alemão, mas não um livro completo, e é notável a diferença que faz, pois lendo aprendemos um novo vocabulário, estruturas e formas de interpretação.* (E9)

Vale ressaltar que essas respostas não eram, de fato, as esperadas, já que o tema da aula não tinha sido esse. Mas, talvez, esse tenha sido o momento que os aprendizes encontraram para expressar a satisfação da leitura completa em alemão, mostrando que isso era mais relevante, nesse instante, do que as atividades realizadas em aula.

Outros se mostraram mais concentrados na questão em si, afirmando que a leitura mais detalhada trouxe novas perspectivas para sua leitura pessoal e abordando, especificamente, o que tínhamos feito em sala:

(7) *A leitura focada em trechos permitiu um maior entendimento da história, nuances que não são perceptíveis na primeira leitura corrida ficaram claros agora, mudaram até a compreensão a respeito das personagens.* (E3)

(8) *A atividade me permitiu olhar de forma ampla o uso de adjetivos e consequente* [SIC] *a maneira como que Thomas se relaciona com cada personagem [...].* (E6)

(9) *Fazer uma leitura pontual do livro, procurando por trechos específicos, ajudou a entender melhor algumas passagens e a prestar atenção em detalhes até antes despercebidos.* (E11)

Outro ponto interessante observado nos diários, foi como alguns alunos lidaram com a questão da interpretação:

(10) *[...] Pude prestar atenção a detalhes ao repetir a leitura de determinados trechos e, assim, foi possível entender melhor o texto e pensar novos significados e compreensões para o texto. [...]* (E12)

(11) *Os exercícios realizados colaboraram para me ajudar a reler o texto e procurar rever minha interpretação em relação algumas cenas do livro, entretanto, a interpretação ainda permanece como algo subjetivo. [...]* (E5)

Como se vê, em (10), o estudante afirma que novas interpretações se tornaram possíveis, adotando uma perspectiva de ampliação dos sentidos na obra. Já em (11), nota-se certa "resistência" a uma interpretação que, teoricamente, se sobrepõe a do estudante. Isso revela indícios de que aquilo que propusemos como uma ampliação de possibilidades, tenha sido entendido como o que seria uma interpretação adequada ou inadequada e que deveria, portanto, ser "revista". Tal ocorrência parece se ligar a uma tradição de ensino que impõe, geralmente, uma interpretação única como correta e do qual o estudante tenta se proteger: "os gêneros literários têm exercido, muitas vezes, o papel de pretexto para ensinar aspectos gramaticais da língua e *como objetos de interpretações prontas e acabadas* [...] (SILVA; SILVEIRA, 2013: 93, grifo nosso).

Por fim, outro ponto interessante observado nessas redações, foi com relação ao fato de que, no geral, não houve quase menção sobre a atividade realizada com orações que fazem uso do *Ausklammerung* no texto, com exceção de uma pessoa:

(12) *Em relação à aprendizagem da língua alemã, foi possível, através da correção de erros nas frases, praticar algumas regras gramaticais e notar possíveis formas de estruturar as frases.* (E11)

Observa-se aqui que a questão sobre verificar a gramática de orações que fazem uso do *Ausklammerung* foi retomada diretamente. Vale dizer, no entanto, que, em aula, buscamos

identificar o que seria “incorreto” gramaticalmente para, em seguida, discutirmos sobre os possíveis sentidos que o uso daquela forma produzia no texto. Porém, nessa colocação, isso não vem à tona, sendo enfatizado o fato de que é possível estruturar as frases de outras maneiras.

Observando que ninguém mais fez menção direta a isso e que outras questões sobre a aprendizagem ficaram mais centradas na leitura, vocabulário e escrita em alemão (conforme mencionaram outros alunos), fica em aberto a questão sobre o real efeito que a atividade com *Ausklammerung* teve sobre os alunos. Em nossa concepção, ela deveria ajudá-los a perceber, não só que essa possibilidade de deslocamento existe, mas que ela existe por um motivo, dentro de um contexto. Entretanto, parece possível estabelecer a hipótese de que o aspecto gramatical em si tenha sido muito mais valorizado do que os efeitos disso na língua em uso.

A próxima tarefa a ser analisada, “Reflexão sobre aspectos formais” (p. 21), foi formulada da seguinte maneira:

Escreva uma reflexão sobre a aula de hoje tomando como base a seguinte afirmação:
“Die Sprache hat nicht nur eine Bedeutungsseite, sondern auch eine Ausdrucksseite. Darunter fallen die Form, das Aussehen, der Klang des sprachlichen Zeichens; aber auch seine Position auf dem Papier, im Text oder außerhalb des Textes: in Diskursen, in der (Literatur-) Geschichte usw.“

Nessa pergunta, escolhemos uma citação sobre a definição de literariedade (Aktuelles Fachlexikon, Fremdsprache Deutsch, 2011: 69) como ponto de partida para que os estudantes refletissem sobre o papel da forma no processo de construção de sentidos em um texto. Essa tarefa foi proposta após a aula em que fizemos a análise de alguns elementos formais da obra, como o ponto de vista narrativo, o uso de analepses e o tipo de final, com o intuito de levá-los a perceber que tais escolhas também influenciavam o modo como recebemos e entendemos o texto.

Dos treze diários de leitura analisados, apenas dois alunos realizaram essa atividade, sendo que outros três parecem ter tentado fazê-la, na medida em que observamos anotações de tradução de alguns termos na citação e ainda frases iniciadas:

(13) *Ich glaube dass ich habe* (E13)

Como apenas dois estudantes fizeram essa atividade, de fato, consideramos relevante citar suas colocações por completo e, em seguida, analisá-las:

(14) *Quando paramos para notar o que as expressões da personagem X significam quando ela se refere a Y o texto se torna mais interessante. Avaliar o impacto de um*

ponto de vista sobre os demais, o motivo de determinada palavra ser usada inúmeras vezes, em quais momentos e em quais personagens isso se aplica, é realmente incrível.

Na língua alemã é ainda mais essencial compreender as nuances nesse período de leituras iniciais, o aprendizado se expande e não se restringe a só entender o contexto, também ajuda a entender metáforas ou sintaxes que eram inicialmente incompreensíveis. (E3)

(15) *A língua possui realmente, além do significado, uma forma de expressão, de forma que, uma frase, ao ser produzida com uma determinada pontuação ou para um determinado público, por exemplo, pode ter diferentes significados, expressões e recepções do que a mesma frase produzida como uma pontuação diferente ou para um público diferente, por exemplo. Assim, observa-se novamente que, além das palavras e estruturas gramaticais utilizadas, a pontuação, o contexto, a relação locutor-interlocutor, o espaço e o tempo em que o texto é produzido, influencia em seu significado e expressão. Elementos internos e externos ao texto influenciam no significado e na recepção do texto.* (E12)

Em (14), percebemos que muitas das colocações retomam aspectos abordados na aula anterior a essa (observe-se a referência, por exemplo, às expressões e termos que se aplicam a um personagem e não a outro), enquanto havia pouca alusão aos elementos estudados naquele dia – que tratavam de aspectos formais, como ponto de vista narrativo e tipo de final. Dessa forma, nos parece que este aluno esteve realmente impressionado com as atividades desempenhadas na aula anterior, sentindo a necessidade de abordar o assunto, novamente, neste espaço. Por outro lado, isso também parece mostrar como o trabalho com elementos da forma ainda se apresenta distante no momento de tecer reflexões, já que tais elementos não são retomados aqui. Além do mais, observou-se que não foi feita nenhuma menção direta à citação que deveria ser tomada como base para o desenvolvimento da reflexão. Não havia, também, anotações na citação em alemão, o que pode indicar que o estudante fez as traduções sem anotar, que ele entendeu tudo sem precisar procurar termo nenhum (o que é pouco provável, já que a citação era bastante elaborada) ou, ainda, que ele não tenha considerado a citação como elemento relevante para escrever a reflexão.

Em (15), por sua vez, parte-se diretamente da citação para dar início à reflexão e usa-se a explicação sobre frases escritas ou ditas de certa maneira e em certo contexto para exemplificar a colocação sobre o lado de expressão e de significado da língua. Não se nota, todavia, relação com os aspectos abordados em aula, como a questão da escolha de um ponto de vista narrativo em detrimento de outro, ou o porquê de um final aberto, etc. Isso pode indicar que o aprendiz teceu essa reflexão pautado em conhecimentos prévios sobre o tema e não tanto com base nas discussões em aula.

Partindo dessas colocações e do fato de que a maior parte dos alunos não fez essa atividade, pode-se inferir que a questão da forma e sua influência sobre os sentidos no texto ainda se mostra distante para os alunos e de difícil concretização em um momento de reflexão. A nosso ver, isso pode ser entendido como reflexo, novamente, do modo como o texto literário tem sido utilizado nas aulas de ALE ao longo dos anos, em que o aspecto estético tem sido deixado de lado, conforme apontam Dobstadt e Riedner (2013: 232): "[…] Textos literários, portanto, normalmente funcionam com um *input* significativo, que deve estimular a produção linguística, a cujo uso estético da língua em si, contudo, pouca atenção é dada."[70]

Dito isso, parece que se desenvolveu uma tradição que, de certo modo, impede que os alunos consigam compreender e visualizar que as atividades realizadas pretendiam ajudá-los a perceber o lado expressivo da língua, mas, conforme veremos nos questionários (subcapítulo 13.3), essas tarefas acabam sendo entendidas como análise literária, mostrando que ainda se faz uma divisão clara entre o que se deve aprender em língua (conteúdo) e em literatura (expressão).

A próxima atividade a ser analisada é a redação "Revendo as primeiras impressões de leitura" (p. 23) que deve ser vista em conjunto com as tarefas "Pensamentos e impressões iniciais" (p. 5), "As personagens" (p. 6 e 7) e "Pensamentos e impressões finais" (p. 12), já que estas deveriam servir de suporte para a realização da atividade da p. 23.

Nessa redação – Revendo as primeiras impressões de leitura – os alunos eram convidados a reler o que tinham comentado sobre o texto, a linguagem e as personagens nas primeiras tarefas, avaliando se agora teriam mudado sua opinião com relação a algo:

Zurück zu meinen ersten Eindrücken vom Text! Was habe ich damals notiert? Wo habe ich meine Meinungen geändert? Warum?

Essa é uma das atividades que categorizamos como não-reflexiva (ver subcapítulo 13.1) e que não esteve diretamente ligada à pergunta da pesquisa, por não abordar a reflexão sobre língua como um tema direto. No entanto, ela foi considerada importante para a análise de dados por permitir a observação de como os alunos entenderam a leitura em um primeiro e em um segundo momento e se haviam ampliado seus sentidos sobre o texto, a partir das atividades concretizadas ao longo da SD.

---

[70] "[...] Literarische Texte fungieren daher in der Regel als bedeutungsvoller Input, der die Sprachproduktion anregen soll, deren ästhetischer Sprachverwendung selbst jedoch wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird".

Algo que nos chama a atenção, logo no início da análise dessa parte, é o fato de que esta atividade foi realizada pelos treze estudantes, cujos diários de leitura foram averiguados. Essa observação parece corroborar nossa hipótese de que as atividades não-reflexivas foram melhor recebidas e executadas por eles, por se aproximarem mais daquilo que já estão habituados a fazer na aprendizagem de uma LE (ver subcapítulo 13.1).

Ao analisarmos as redações, notamos algo bastante interessante em duas delas, com relação à expectativa dos estudantes sobre a LIJ:

(16) *Meinen ersten Eindücken vom Text war: es ist ein Kinderbuch, deswegen es schön und klar ist. Aber, es war total anderes! […]* (E6)

(17) *Ich finde es schwerig zu glauben, dass es ein Buch für Kinder ist. Aber die Erziehung in Deutschland ist bestimmt anders als hier. In Brasilien sind die Kinder-Jugentlichebücher etwas leichter.*“ (E11, p. 12).

(18) *[...] Ich habe meine Meinung nicht geändert. Ich finde noch, dass das Buch einfach zu verstehen ist. Und ich finde noch schwierig zu glauben, dass es ein Buch für Kinder ist.* (E11, p. 23)

A colocação em (16), do estudante 6, embora não se refira à mudanças na leitura em si, mostra que houve alterações com relação à imagem que se tinha da LIJ, a qual ele associa como “bela e “clara”, mas que não é algo que se mostra nessa obra.

O estudante 11 (17 e 18), por sua vez, afirma, tanto nas impressões iniciais, quanto nesse momento de rever essas primeiras impressões, que não acredita que este seja um livro para crianças. Esse comentário chama a atenção por seu teor de comparação intercultural. O aluno parece utilizar sua experiência e vivência como base para afirmar que os livros no Brasil são mais “leves” e que a educação na Alemanha deve ser diferente, sem levar em consideração que este é apenas um dentre muitos livros que compõem a LIJ-LA. Assim, para o estranhamento causado pelo livro, ele encontra uma resposta pautada em suas experiências e, de certo modo, em estereótipos. Isso mostra que pouca reflexão foi desenvolvida aqui e que o incômodo foi solucionado por algo no qual o estudante acredita, mas que, aparentemente, ainda não o satisfaz, já que em seu comentário final, ele volta a dizer que ainda não consegue acreditar que essa é uma obra para crianças.

Estes dois comentários revelam algo interessante sobre o posicionamento dos alunos em aula, pois mostram que, mesmo existindo certo incomôdo, não houve, em nenhum comentário e nem em sala de aula, interrogação dos mesmos sobre o porquê de se ter escolhido esse livro e não outro para a leitura, ou sobre como esse livro é ou foi recebido pelos leitores alemães. Isso nos leva a duas questões: a primeira é sobre o quão pouco a

reflexão está, de fato, presente nas aulas de ALE, já que, em instante algum, se indagou sobre o material utilizado em classe; e a segunda tem a ver com a própria LIJ-LA, pois percebemos que a falta de conhecimentos nesse campo pode levar à criação de novos estereótipos, como o do estudante 11, que acredita que a obra seja assim por conta de diferenças educacionais entre os dois países.

Outro ponto verificado, é que houve tanto alunos que afirmaram mudar sua opinião, quanto aqueles que mantiveram sua opinião inicial. No primeiro grupo, notamos que as mudanças ocorreram, na maior parte das vezes, com relação às personagens:

(19) *Ich glaube, dass jetzt nach alle Übungen ich die Familie besser verstehen kann, insbesondere die Mutter. […]* (E2, p. 23)

(20) *[...] Jetzt denke ich, dass Stolperschritte eine sehr komplex Buch ist. Das ist ein Psychologischer Kinderroman, Thomas hat viel Probleme mit seine Eltern usw., aber die Probleme sind dicht […].* (E3, p. 23)

(21) *[...] Also konnte ich meine Meinung über einige Figuren ändern, denn ich konnte durch das Lesen mehr über die Merkmale, die Gefühle, die Gedanken und das Betragen von den Figuren kennen.* (E12, p. 23)

Verificou-se, aliás, que nas colocações sobre "As personagens" (p. 6 e 7), a maior parte dos estudantes apontou falhas e problemas que identificaram nas personagens, mas também mostraram mais compreensão com as ações das mesmas do que o narrador-personagem, especialmente quando falaram sobre a mãe dele:

(22) *Sie stört ihre Kinder, insbesonders Elisabeth, Thomas und Frieder und kann sie nicht gut verstehen. Aber sie ist eine unglückliche und einsame Frau, die total unzufrieden mit ihre Ehe ist.* (E2, p.6)

(23) *Apesar de ser severa e injusta muitas vezes com Frieder, Thomas e Elisabeth, observa-se que ela é uma mulher que tenta cuidar de sua família e tem momentos difíceis, especialmente pelo fato de ter um marido ausente.* [...] (E12, p. 6).

Essa mesma compreensão, no entanto, não se mostrou em relações menos exploradas no texto, como a de Thomas com as irmãs gêmeas caçulas, que são tratadas sempre de modo muito negativo. Nesse caso, percebemos uma maior tendência dos alunos a adotar a opinião de Thomas como verdadeira, assumindo que também não gostaram das irmãs:

(24) *Die Zwillinge sind reizstoffe. Sie gefallen mir nicht gut.* (E3, p. 6)

(25) *Sie sind eifersüchtig und gitzig. Sie waren mückmäuschenstil.* […] (E10, p.6)

(26) *Obwohl ich weiss, dass wir die beide nur durch (?) Thomas Augen sehen, sie gefallen mir nicht! Sie sind zu mäkelig und eitel (leer).* (E2, p. 6)

Ao afirmarem, portanto, que mudaram sua opinião com relação a algumas personagens, acreditamos que as atividades realizadas em aula parecem ter colaborado para que eles ampliassem as percepções que tiveram das personagens em uma primeira leitura.

Outro aspecto comentado pelos alunos na redação "Revendo as impressões iniciais", foi o da linguagem utilizada no livro. Os estudantes que disseram não mudar sua opinião ao final da leitura, afirmaram que continuavam achando a linguagem do livro fácil:

(27) *Ich finde gleich, dass die Sprache des Buches nicht so kompliziert ist. Ich kann anderen Text mit gleichen Themas lesen [...].* (E7, p. 23)

(28) *Ich habe meine Meinung nicht geändert. Ich finde noch, dass das Buch einfach zu verstehen ist […].* (E11, p. 23)

Outros, por sua vez, afirmaram que a leitura se tornou mais fácil, conforme fomos trabalhando com o texto. Chama a atenção, entretanto, a colocação deste estudante:

(29) *Zuerst habe ich gedacht dass, die Sprache einfach war, weil es ein Buch für Jugendlichen ist; Jetzt glaube ich das ist nicht wie so. Die Sprache ist nicht einfach, nur meine Empfindung der Sprachen andere ist: ich habe mich überrascht, dass ich das Buch gelesen könnte*. (E9, p.23)

Olhando os comentários iniciais deste aluno, em especial com relação aos "Pensamentos e impressões iniciais" (p. 5), em que era solicitado que se comentasse sobre a linguagem, notamos que ele afirmou que a leitura seria difícil, por não ter contato com literatura no curso de alemão, mas que se surpreendeu quando começou a ler, pois a linguagem é "fácil, leve, compreensível, talvez por se tratar de um livro para jovens" (E9, p. 5). Assim, observando seu comentário final e inicial, podemos afirmar que a mudança percebida por esse estudante, ao longo da leitura, esteve relacionada à linguagem. A surpresa expressa em seu comentário final parece indicar que, se ele soubesse, antes, que havia camadas de leitura na obra, nem sequer teria tentado ler o livro.

Consideramos bastante positivo que este estudante tenha tido essa percepção de que a linguagem é mais complexa do que aparenta, o que era, de fato, um objetivo a ser alcançado pela SD. No entanto, também verificamos que esse mesmo entendimento não é alcançado em outros alunos, já que, como vimos, a maior parte deles fala de mudanças apenas com relação às personagens ou afirma não ter havido mudanças. Além disso, nota-se que este estudante ainda não chega a desenvolver sua reflexão sobre esse tema, já que não explica porque tem essa mudança de perspectiva com relação à leitura.

De modo geral, essa atividade nos ajudou a perceber diferentes níveis de leitura ao longo da SD, já que tivemos alunos que se posicionaram de modo mais crítico, desde a primeira leitura, outros que conseguiram desenvolver e trabalhar em suas percepções sobre as personagens e sobre a linguagem e outros que se concentraram mais no processo de leitura em si. Essas diferentes compreensões não significam que trabalhamos com alunos mais ou menos rápidos para entender a leitura e as tarefas, mas que lidamos com diversos tipos de estudantes, com diferentes expectativas e níveis de dificuldades na aprendizagem de alemão e que tiveram participações distintas ao longo da SD.

Após todas essas atividades e reflexões, chegamos ao fim da SD e do diário de leitura propondo uma reflexão final sobre o processo de construção de sentidos na língua alemã, uma questão que se ligava diretamente à pergunta e aos objetivos da pesquisa e que foi colocada da seguinte maneira:

Escreva uma reflexão sobre a seguinte questão:
Após a realização da leitura e de todas as atividades, o que você poderia dizer sobre o processo de construção de sentidos de uma língua? Que elementos podem desempenhar um papel nesse processo?

Pela relevância dessa última reflexão para a pergunta de pesquisa, consideramos válido apresentar cada uma das treze redações dos diários averiguados e suas análises, individualmente. Depois disso, fecharemos com algumas considerações gerais sobre o que pudemos perceber nas redações, com relação à forma como os alunos trataram o processo de construção de sentidos na língua.

E1

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

Percebe-se que E1 reconhece que o processo de construção de sentidos vai crescendo a cada etapa e entende que os elementos que desempenham um papel nesse processo são as atividades realizadas em sala. Entretanto, ele não chega a nomear ou citar esses elementos e nem faz menção à língua em si, em nenhum momento, o que nos leva a pensar que sua reflexão sobre o processo de construção de sentidos ainda é bastante superficial.

E2

(31) *Além dos elementos gramaticais como a sintaxe, o sistema de casos e o vocabulário, entender o contexto no qual a obra foi escrita e ter o mínimo de noção do*

> *assunto que ela aborda (como no caso do Stolperschritte, conflitos familiares) também é muito importante.*
> *Reconhecer metáforas e figuras de linguagem também é fundamental no processo de construção de sentidos, principalmente numa língua estrangeira – ir além do literal, entender abstrações é fundamental.*

Este estudante consegue elencar diversos fatores citados em aula, saindo da linguagem do texto e abordando aspectos externos (contexto de produção, conhecimento prévio) e também elementos formais. Por fim, ele resume tudo na colocação final, em que diz que é preciso compreender aquilo que está além do que é dito. De modo geral, parece que ele consegue perceber e refletir que o processo de construção de sentidos não se limita a entender apenas vocabulário ou gramática, mas envolve diversos outros fatores e vai para além daquilo que é dito explicitamente no texto.

E3

> (32) *No começo da leitura de Stolperschritte o processo foi difícil, mas conforme as aulas e os exercícios prosseguiam, a história foi se aprofundando. Esse processo de adquirir o conceito dos termos de uma nova língua, seu senso de humor e até a ironia presente ou subentendida em alguns momentos, tudo é essencial na compreensão da língua estrangeira.*
> *Reler trechos ou refazer algumas leituras (sem pausa) depois das aulas ajudaram, isso também pode se aplicar em outros exercícios de língua alemã. Foi trabalho, mas entendo agora o quão importante é ter esse contato aprofundado com a literatura no processo de adquirir uma nova língua.*

Vemos nesta redação que o aluno usa o termo processo várias vezes, mas nunca como "processo de construção de sentidos". Aliás, colocações como "*processo de adquirir o conceito dos termos de uma nova língua [...]*" e "*processo de adquirir uma nova língua*", parecem evidenciar que E3 entende "processo de construção de sentidos" como "processo de aquisição de língua estrangeira", inclusive, transferindo algumas estratégias para outros exercícios da língua alemã, como diz no início do segundo parágrafo.

Por outro lado, percebemos pela sua colocação inicial (de "*Esse processo de adquirir...*" até "*compreensão da língua estrangeira*") e pela sua colocação final ("*contato aprofundado com a literatura*") que o estudante reconhece a importância de lidar com o texto literário em LE em diversos níveis e que isso é algo importante na aprendizagem de uma LE. Assim, embora ele não cite os elementos que colaboram para esse processo e pareça haver certa confusão entre "processo de construção de sentidos" e "processo de aprendizagem de uma LE", notamos que ele consegue refletir sobre a complexidade que envolve os textos, especialmente literários, e como isso é relevante quando se estuda uma LE.

E4

(33) *Se posso dizer alguma coisa a respeito do processo de construção de sentidos de uma língua, eu diria que essa é uma tarefa que demanda tempo, dedicação e algumas estratégias.*
O tempo é essencial para que se possa dedicar não de uma forma superficial, mas com um envolvimento legítimo. Nesse aspecto é verdade também que quando se gosta de algo, mesmo que aquele que se dedica a aprender uma outra língua seja muito ocupado, irá de alguma forma fazer, encontrar tempo para dedicar-se ao estudo da língua. O importante é passar do ponto em que esse processo é uma tarefa árdua para uma tarefa ainda árdua mas prazerosa. A partir daí, deve-se desenvolver estratégias que reforcem isso.
Infiro então, a partir de um ponto de vista pessoal que para uma construção positiva de sentidos de uma língua, é necessário que haja um esforço ativo por parte do estudante em direção à construção de sentidos de uma língua. É preciso que haja tempo aliado a dedicação e disciplina, e que acima de tudo, esse processo seja pensado de forma estratégica e ainda mais, que seja prazeroso.

Diante desta redação, pode-se afirmar que "processo de construção de sentidos de uma língua" é tomado por E4 não como um processo que envolveu diversos elementos na construção do(s) sentido(s) durante a leitura da obra, mas como o "processo de aprendizagem de língua". Isso fica evidente, quando o aluno começa a falar sobre as dificuldades para aprender língua e a persistência que se deve ter, tranformando aquilo em algo prazeroso. Parece claro, portanto, que ele não consegue estabelecer conexão entre as atividades desenvolvidas durante a SD e a questão final, não refletindo, aparentemente, sobre como a leitura se deu e sobre os elementos que colaboraram (ou não) para os sentidos que foram sendo construídos ao longo da mesma.

E5

(34) *Os processos de construção de sentido da língua pautam-se na sensibilidade, ou seja, na necessidade de dar sentido as* [Sic] *frases. É necessário um conhecimento de vocabulário, uma experiência prévia.*

Observa-se que o estudante, em sua declaração, cita o termo "processos", entendendo que não se trata de um único processo, mas de vários. Para esses processos, ele vê como relevantes dois elementos: o vocabulário e a experiência do leitor, ou seja, ele não expande sua reflexão para elementos formais, escolhas linguísticas e nem para o contexto de produção da obra. De modo geral, notamos, portanto, que E5 não consegue desenvolver uma reflexão mais profunda sobre o processo de construção de sentidos.

É válido lembrar que, na perspectiva interacional de leitura (ver capítulo 3), são, de fato, os elementos do texto somado aos elementos de fora do texto que irão permitir a sua compreensão ou não. No entanto, isso não se resume apenas ao vocabulário e às experiências

prévias do leitor, havendo muitos outros fatores (como escolhas linguísticas, uso de metáforas, contexto de produção da obra), abordados em aula, que também influenciam esse processo.

E6

(35) *Para o processo de construção de sentidos de uma língua, na minha opinião, o aprendiz (lernenden) dever* [Sic] *ter acesso a diferentes gêneros e tipos de texto da L2.*
Acredito que não só o aprendizado da língua, com o livro didático em sala de aula, supra a tarefa do aprendizado da língua.
A aplicação e o contexto em situação real, faltam durante as aulas – estou em língua V, sei que é minha tarefa ir atrás de materiais extras e aulas complementares, todavia sinto essa falta no curso de graduação.
Nosso contato com literatura é mínima durante as aulas de língua, e isso nos faz chegar despreparados em literatura.
A ideia do Lesetagebuch me agradou muito (embora ele não esteja completo). As discussões e atividades em sala supriam a minha deficiência no alemão.
Acho que essas atividades foram construídas em duas etapas – a primeira individual e a segunda, social.
Essa coletividade nos permite que tenha um tipo diferente de aprendizado ou seja, não somos "obrigado" ter um dicionário e a opinião somente de leitores online, ou ainda, só a nossa opinião.
O processo de construção de sentidos de uma língua é, na minha opinião, o maior contato possível, um input não só em sala de aula, mas associado à interação social, e que nos direcione ao output.

E6 parece utilizar esse espaço de forma não só a contemplar a resposta da questão, mas como um espaço de reflexão sobre suas obrigações na aprendizagem de língua e também sobre aquilo que sente falta nos cursos e, ainda, como um campo de avaliação da SD e do diário de leitura. Isso mostra que ele tem plena consciência de que escreve para alguém, citando aquilo que considera como relevante ou não para a aprendizagem de língua e se justificando, quanto entende ser necessário.

Percebe-se, aliás, pela sua colocação, que ele também compreende "processo de construção de sentidos" como "processo de aprendizagem de LE", tal qual já observamos em outros diários. Desse modo, não são feitos comentários que envolvem os aspectos que se referem à leitura e as etapas de aula, mas que tratam da aprendizagem, de modo geral.

Por outro lado, embora não haja o desenvolvimento de uma reflexão sobre o processo de construção de sentidos como se esperava, vemos que o aluno tem um olhar atento sobre a didática e a dinâmica das aulas, notando que havia uma fase individual e uma fase de socialização da leitura, além de entender que a segunda etapa permitia uma ampliação das opiniões.

E7

(36) *O processo de construção de uma língua vai além de entender todas as palavras de um texto. Envolve conhecer o tema que é abordado, ter paciência com seu próprio tempo de leitura, saber que não saber certas palavras é normal, ter uma leitura global e saber a ideia central de um parágrafo às vezes já é o suficiente*.

Este aluno se apoia em diversos elementos que foram discutidos por nós na primeira parte da SD em sua reflexão, comentando, por exemplo, sobre as estratégias de leitura que envolveram a compreensão pelo contexto, sobre não procurar todas as palavras no dicionário e sobre a leitura global. Além disso, ele também fala sobre o conhecimento prévio no processo de leitura, que foi algo sobre o qual havíamos discutido com os estudantes na aula anterior.

Tirando isso, todavia, não se lê nenhuma referência às demais aulas e abordagens feitas ao texto. O próprio termo "processo de construção de sentidos de uma língua" é usado por ele como "processo de construção de uma língua", o que implica em diferenças fundamentais, já que o segundo poderia ser pensado como "processo de aprendizagem de uma língua". Assim, podemos afirmar que esse estudante não chega a desenvolver uma reflexão sobre como se dá a construção de sentidos e nem elencar os elementos que envolvem esse processo, permanecendo num nível de reflexão que aborda, muito mais, o processo de leitura em LE.

E8

(37) *Normalmente acreditamos que, para o aprendizado de uma língua é necessário apenas o conhecimento linguístico, ou seja, aquele que diz respeito ao uso das regras da língua, mas percebemos no decorrer do aprendizado que o conhecimento de mundo, aquele que fica armazenado na memória dos sujeitos também se faz necessário. Além destes tem-se também o conhecimento interacional que, na minha opinião, é o mais importante na leitura de um livro. Este está ligado à relação do leitor com o texto, como este o afeta, quais sensações desperta, etc.*
Faz-se necessário também, durante a leitura, a busca de algo externo ao texto, algo que contribui com a compreensão, como um item cultural talvez. Durante a leitura trabalha-se muito também com a coerência, ou seja, tudo que precisa ser construído para que o texto faça sentido.
Todos estes elementos contribuem para o processo de construção de sentidos, além dos "debates" em sala de aula, onde perspectivas diferentes são apontadas.

Como podemos notar, aqui o tema é abordado de uma perspectiva bastante científica e pouco pessoal, sendo que E8 adota o termo "nós" quando faz uso de pronomes pessoais ou, ainda, de uma construção com sujeito indeterminado seguida pelo pronome "se". A única referência pessoal se dá, quando ele assume que o conhecimento interacional é o mais importante na sua opinião.

De modo geral, pode-se dizer que este estudante reconhece diversos elementos importantes para a aprendizagem de LE e para a leitura de um texto em LE, tais como regras da língua, conhecimento de mundo, interação textual e elementos externos. Suas colocações e a falta de apontamentes referentes a elementos específicos das aulas indicam que ele não desenvolveu uma percepção sobre o processo de construção de sentidos em si, mas, mais especificamente, sobre os elementos que desempenham um papel na aprendizagem de leitura em LE.

E9

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

De modo geral, notamos que o aluno entende que os elementos que desempenham um papel nesse processo são apenas aqueles que envolvem o leitor (conhecimentos prévios) e o texto (gramática). Percebe-se que, novamente, o conhecimento prévio aparece como elemento evidente, talvez porque tenha sido assunto de discussão na última aula da SD. Por outro lado, E9 não faz menção a outros aspectos internos e externos, como escolhas lexicais, ponto de vista narrativo ou contexto de produção da obra.

Esse estudante, vale dizer, é o mesmo que afirma ter mudado sua opinião sobre a linguagem do livro, afirmando que não era uma linguagem simples e que ele estava surpreso por ter conseguido ler a obra. Assim, parece ser possível afirmar que ele está numa fase de reflexão inicial com relação a esse processo, já que é capaz de identificar certa complexidade no texto (na redação anterior), mas ainda não sabe determinar o porquê da mesma e não consegue associar outros elementos ao processo de construção de sentido do texto, conforme vemos nesta última redação.

E10

(39) *O processo de construção de sentidos é múltiplo e dependerá de muitos fatores, vários elementos podem ajudar a prosseguir ou não prosseguir uma leitura.*
No geral, tenho bastante dificuldade para ler em qualquer língua estrangeira e venho tentando vencer isso, algumas vezes, parei e decidi voltar. Hoje, tento dar um sentido para cada palavra nova que conheço e trazê-la p/ minha realidade.

A colocação de E10 mostra que ele entendeu o processo de construção de sentidos como um processo de leitura, afirmando que existem fatores que ajudam ou atrapalham nesse

caminho. Assim, percebemos que ele não está focado nos sentidos que o texto em si pode apresentar, conforme novos elementos vão sendo abordados ou não, mas sim em como a leitura pode ser mais ou menos acessível. Isso se confirma, quando lemos a segunda parte de seu comentário, no qual ele sente a necessidade de justificar sua dificuldade e aponta estratégias que vem adotando para lidar com esse problema.

De modo geral, podemos concluir que este estudante não aborda a questão sobre o processo de construção de sentidos do modo como se esperava, mas centra-se apenas na questão da aprendizagem de leitura em LE e em suas dificuldades pessoais.

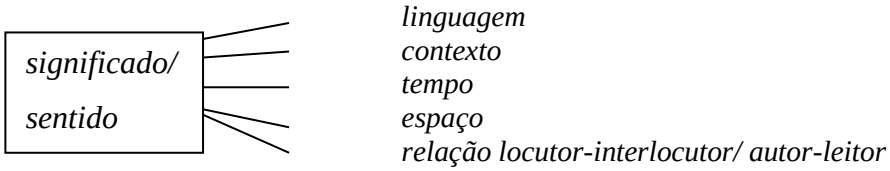
E11

(40) *A atividade de leitura e compreensão do livro foi muito bem elaborada. Ao fazer as atividades em sala, foi possível entender bem o livro e tirar eventuais dúvidas, além de estudar com mais atenção os elementos do livro e perceber detalhes que haviam passado despercebidos.*

A primeira coisa que se nota nesse comentário é que, em momento algum, aparece o termo "processo de construção de sentidos". O que se percebe aqui, é que as atividades ajudaram o aluno a aprofundar sua leitura no livro, mas não há elementos que indiquem que ele tenha desenvolvido uma reflexão sobre como os sentidos foram sendo construídos ao longo das etapas da aula e nem sobre os elementos que contribuíram para esse processo.

E12

(41) *Ao final das atividades pude chegar à conclusão de que a construção de sentidos da língua não é algo que se dá somente pelo uso de determinadas palavras e/ ou determinadas estruturas gramaticais, tratando-se de um processo que vai além do uso da linguagem, envolvendo também elementos externos ao texto. O autor constrói o significado desejado através das palavras, figuras de linguagem e elementos próprios da língua, entretanto o contexto no qual o texto foi produzido, o espaço e o tempo também influenciam na forma com que o leitor recebe e compreende o texto, de forma que o texto pode, assim, assumir significados além daqueles intencionalmente explicitados pelo autor.*



Esses pontos puderam ser notados ao longo do livro "Stolperschritte" através da leitura e releitura de determinados trechos, uma vez que em um primeira [Sic] *leitura só é possível ter uma impressão mais geral do significado, e através da releitura eu pude mudar de ideia sobre determinados acontecimentos e personagens e enxergar melhor o sentido construído pela autora na obra.*
As atividades me permitiram pensar novos significados além daqueles mais superficiais de um texto.

Pela colocação do aluno, notamos que ele chega a um alto nível de reflexão sobre o processo de construção de sentidos no texto e sobre os elementos que o influenciam. Também se observa que ele considera que as atividades em aula o ajudaram nessa compreensão, na medida em que colaboraram para que ele ampliasse suas percepções mais gerais. No entanto, parece que os elementos apontados pelo aluno em seu quadro ilustrativo refletem, apenas parcialmente, o que foi trabalhado ao longo da SD. Assim, podemos afirmar que trabalhamos com a linguagem, com o contexto e com a relação do leitor com o texto, mas não abordamos, diretamente, questões de tempo e espaço – embora possa-se considerar que ao falar sobre o contexto da obra, questões culturais de uma determinada época tenham sido discutidas, de fato. Além disso, o aluno não cita aspectos formais que também foram trabalhados em aula.

Finalizando, é importante ressaltar que este foi um dos poucos alunos que realizou todas as atividades de reflexão e que se apoiou nas citações para fazê-las. Além disso, sua reflexão mostra que, de fato, ele consegue compreender que existem elementos internos e externos ao texto que influenciam a forma como compreendemos o mesmo. Entretanto, não se pode garantir que essa aprendizagem se deu apenas pela SD ou se ele já tinha uma percepção mais ampla sobre isso e que se reafirma nesse momento.

E13

(42) *O processo de construção de sentidos de uma língua é complexo, pois ele está ligado, a meu ver, a tipos diferentes de estudantes (auditivo/ sinestésico/ visual). Quanto mais houver contato por diferentes meios, acredito que mais eficaz é.*
As atividades de leitura traz [SIC] *reflexão sobre o ato de aprendizagem, no meio* [SIC] *caso, eu preciso/ precisaria de reforço (ou repetição) em determinados trechos para que algumas partes/ estruturas/ palavras sejam parte do meu vocabulário (expressões correntes), mas a compreensão global do conteúdo e os momentos de tensão da história após a leitura.*

Este estudante, como se percebe, interpreta construção de sentidos como aprendizagem de língua, não elencando elementos das aulas para explicar suas colocações, mas elementos que se voltam para o aprendiz e para a aprendizagem de uma LE. Além disso, notamos que existe certa dificuldade em se expressar mesmo em língua portuguesa, não sendo possível compreender, por exemplo, a colocação final do aluno (de "*mas*" até "*leitura*"). Por outro lado, as atividades parecem tê-lo ajudado a refletir sobre suas próprias necessidades no que diz respeito à aprendizagem de língua alemã, o que não era um objetivo da sequência, mas parece ter sido um efeito para esse estudante, conforme ele mesmo afirma.

Para finalizar a análise dos diários, pode-se dizer que predominaram dois pólos na reflexão sobre o "processo de construção de sentidos na língua". Para alguns alunos, parece

claro que essa questão se voltava especificamente à aprendizagem de ALE ou à aprendizagem de leitura em ALE, ao passo que outros conseguiram compreender que se tratava de como os sentidos foram sendo construídos e chegaram mais perto de uma reflexão que envolvia elementos internos e externos ao texto.

Pela forma pouco usual com que o texto literário foi abordado nessa sequência didática, consideramos bastante positivo que uma parte dos alunos tenha conseguido perceber que os textos, ao menos os literários, apresentam níveis de construção, mesmo que sejam textos com pouca ambiguidade e para um público mais jovem. Por outro lado, notamos que, para que essa reflexão possa se estender à língua como um todo e até mesmo a mais estudantes, ainda seria preciso repensar algumas decisões didáticas e explorar mais a questão final em sala de aula.

Por fim, e para fechar esta seção, vale ressaltar ainda que, dentre todas as atividades de reflexão solicitadas, a que menos recebeu atenção foi aquela que se referia ao lado expressivo da língua ("Reflexão sobre aspectos formais", p. 21). Deve-se lembrar que a citação que escolhemos como *input* para a reflexão era, de fato, complexa, mas é curioso que exatamente isso tenha sido deixado de lado por tantos estudantes e que, conforme notamos, muitos nem sequer tentaram compreender a citação. Além do mais, como foi possível perceber, os elementos referentes ao lado de expressão da língua também não aparecem como relevantes na maior parte das reflexões finais.

A nosso ver, isso ajuda a reforçar a ideia de que a leitura de textos, literários ou não, em contexto de ensino e aprendizagem de ALE está sempre atrelada ao conteúdo desse texto e nunca à forma. Desse modo, mesmo quando há a tentativa de se explorar os aspectos formais de um texto, isso ainda parece ser de difícil assimilação na hora de sair da análise e propor a reflexão em uma aula de LE.

13.3. Análise dos questionários *onlines*

O questionário que aqui será averiguado foi composto na plataforma *Survey Monkey* e contemplava dez questões de múltipla escolha e/ou dissertativas. O intuito do mesmo era permitir que os alunos, anonimamente, pudessem avaliar a SD, sua própria participação nas aulas e o diário de leitura. Além disso, ele também deveria servir para uma melhor compreensão sobre como os estudantes lidaram com a SD e, dessa forma, ser mais um meio de verificar se nossos objetivos de pesquisa tinham sido atingidos e em que medida.

O questionário foi enviado a todos os participantes da SD por dois meios distintos: por *e-mail* individual e através da plataforma *Moodle*, onde os alunos estavam cadastrados. Além

disso, reforçamos a importância de preenchê-lo após uma semana que o mesmo estava em aberto, reenviando *e-mails* a todos. No total, porém, dos 28 participantes, apenas 12 responderam as perguntas.

Para analisarmos os resultados obtidos no questionário, apresentaremos o assunto de cada questão e discutiremos sobre as respostas e os comentários dos alunos, mostrando exemplos, quando assim for relevante.

A primeira pergunta tratava da realização das tarefas em sala de aula e em casa. A maior parte dos estudantes (10 respondentes) afirmou que não fez todas as atividades propostas, sendo que 8 disseram faltar poucas tarefas para cumprir e 2 que faltaram muitas. Dos 10 alunos que disseram não ter finalizado as atividades, 9 comentaram suas respostas. A falta de tempo, por conta de outras atividades universitárias ou questões externas, aparece como justificativa em todas as colocações. No entanto, houve um aluno que afirmou não ter concluído tudo por ter precisado de muito tempo para ler (1) e outro que deixou de realizar algumas tarefas por não entender o que era para ser feito (2):

(1) *Levei muito tempo lendo, e daí, devido a outras tarefas, não consegui concluir tudo*.

(2) *Algumas eu completei em sala. Outras eu não entendi muito bem o que era pra ser feito e houve as que eu não fiz por não ter tido tempo, ocupada com outras coisas da faculdade.*

A resposta (1), embora tenha aparecido isolada nas justificativas, pode mostrar que o aluno teve mais dificuldade do que outros na leitura, mas também que, muitas vezes, o aprendiz de LE tende a privilegiar a leitura detalhada (MEIRELES, 2006: 309), que demanda, de fato, muito mais tempo e, numa leitura longa, acaba sendo desmotivadora. Isso se justifica, aliás, pelo que vimos na segunda aula da SD, em que muitos estudantes afirmaram tentar traduzir todos os termos desconhecidos durante a leitura dos primeiros capítulos.

A resposta (2), por sua vez, pode indicar que houve falhas na forma como a SD foi conduzida. Por outro lado, ela também ajuda a evidenciar o quanto a SD apresentava atividades pouco usuais para os alunos em uma aula de LE, causando estranhamento e levando à não compreensão do que deveria ser feito.

A segunda questão levava em conta a própria participação dos estudantes em aula, sendo que a grande maioria avaliou sua participação de modo negativo (7 afirmaram ter participado “razoavelmente”, 1 disse ter tido uma participação “ruim” e apenas 4 declararam ter tido uma “boa” participação nas aulas). Nos comentários, notamos a predominância de respostas, em que eles alegaram sentir vergonha ou medo de se expressar em público, ou não

ter conseguido se exprimir como gostariam por falta de conhecimentos em alemão, como se vê nas afirmações a seguir:

(3) *Eu não me expressei tanto quanto gostaria por não ter vocabulário o suficiente e ás vezes ter medo de falar.*

(4) *Ficava com vergonha de falar alguma coisa errada.*

(5) *Eu gostaria de ter participado mais no sentido de falar, mas infelizmente não consegui expressar tudo que gostaria.*

(6) *Tenho dificuldade de me expressar em alemão, então ou evitava dizer algo, ou quando falava algo me embolava toda. Acho a falta de prática em conversação um dos grandes pontos fracos do curso de alemão na graduação como um todo.*

Os comentários desses alunos são bastante significativos se levarmos em conta que muitos deles poderão se tornar futuros professores de língua alemã. Desse modo, além das necessidades e dificuldades já verificadas por Uphoff e Debia (2017: 181) com relação ao nível de proficiência dos alunos, à falta de experiência com textos literários, à falta de uma melhor orientação sobre o currículo da habilitação, entre outros, parece-nos que também falta um trabalho mais amplo de conscientização dos estudantes sobre a própria aprendizagem de línguas. Nesse sentido, seria importante levá-los a refletir sobre o que já conseguem produzir na LE e sobre os limites de uma aprendizagem pautada em livros didáticos, já que estes se orientam, em geral, pelo QECR, no qual prevalece uma orientação para a comunicação em situações cotidianas – ao menos nos níveis iniciais (ver CONSELHO DA EUROPA, 2001: 49). Dito isso, nos parece que muitos alunos não deixaram de se expressar apenas por medo ou timidez, mas também por não encontrar ferramentas que consideravam adequadas para falar em uma situação que se apresenta diferente daquelas que costumam usar como pano de fundo para o desenvolvimento da comunicação.

A terceira questão se voltava para a SD e os resultados alcançados por ela no que diz respeito, exclusivamente, à aprendizagem de alemão, permitindo que os participantes assinalassem diversas alternativas. Nas respostas, observamos que uma grande maioria afirmou que a sequência os ajudou a lidar melhor com o uso de estratégias de leitura (10 alunos) e com a leitura de um texto literário extenso (9 alunos). A sequência também teria sido efetiva no desenvolvimento de uma melhor expressão escrita em língua alemã (7 alunos) e na compreensão de aspectos gramaticais (6 alunos), mas não teria sido tão eficaz para desenvolver o trabalho em grupo (4 alunos), incentivá-los no uso de dicionários monolíngues (1 aluno) ou melhorar sua expressão oral (2 alunos).

Por essas respostas, pode-se afirmar que alguns objetivos centrais da SD foram alcançados: levar os estudantes a lidar com textos literários extensos e utilizar estratégias de leitura adequadas para isso. Por outro lado, notamos que outros aspectos ainda precisam continuar sendo explorados na aprendizagem do alemão, incluindo-se aí, o uso de dicionários monolíngues como uma ferramenta de aprendizagem e, novamente, o incentivo à fala em público e em situações menos pragmáticas, como em discussões e reflexões.

A quarta pergunta também esteve relacionada à SD em si, mas, neste caso, tinha como objetivo discutir a adequação do livro para o contexto das aulas. Essa questão surgiu diante de comentários distintos que foram colocados em aula, com alguns alunos mostrando ter gostado muito do livro e outros, nem tanto.

Notamos, nas respostas, que a maioria dos participantes (8 alunos) considerou o livro adequado para a leitura, levando em consideração a dificuldade linguística do mesmo. Com relação à temática, tivemos 3 estudantes que afirmaram não gostar do tema e 4 que apresentaram uma opinião mais favorável com relação a ele. Outros, por sua vez, não realizaram comentários no que diz respeito a isso, o que é interessante, já que parece indicar que, para alguns, a temática em si não importa tanto, mas sim que a leitura seja adequada ao nível de língua em que se encontram, como vemos nas afirmações a seguir:

(7) *Sim. É um livro com uma linguagem relativamente fácil e o vocabulário não é impossível de pesquisar e entender.*

(8) *Achei o livro um pouco complicado por causa do pretérito.*

(9) *Sim, pois não foi um livro extremamente difícil.*

(10) *Sim, acredito que a leitura foi desafiadora na medida certa.*

(11) *Sim. Foi possível fazer uma leitura mais "geral" do livro, sem que se apresentassem muitas dificuldades.*

Com base nessas colocações, consideramos que este livro, de fato, se adequa para o trabalho com o público do ensino superior, não só por causa da linguagem mais acessível, mas, justamente, por abordar uma temática pouco esperada pelos alunos e por promover opiniões distintas em sala de aula. Isso pode ser positivo na promoção de debates que envolvam a discussão sobre a adequação do livro para o público a que se destina e sobre o porquê de se produzir uma obra desse tipo para esse público.

A nosso ver, esse tipo de discussão pode colaborar para que os estudantes desenvolvam uma percepção mais aguçada sobre a língua e sobre como os discursos podem se apresentar mais complexos do que aparentam. Pode contribuir, ainda, para a reflexão, não

só sobre o que é dito de imediato, ou, nesse caso, o que se lê e se entende num primeiro nível, mas também sobre como a língua é usada para agir e apelar sobre o interlocutor (ver KRAMSCH, 2011), o que ajudaria a formar alunos mais críticos com relação à língua em uso.

Infelizmente, essa discussão não ocorreu de modo aprofundado na SD, mas a necessidade de realizá-la se tornou evidente assim que notamos o desconforto que a leitura provocou em alguns, conforme vimos na análise dos diários (ver subcapítulo 13.2). A partir disso, foi possível perceber que tal desconforto não se transformou em questionamento durante as aulas e não se buscou entender, por exemplo, porque a pesquisadora teria optado por essa obra em detrimento de outras.

A quinta questão foi pensada para que pudessémos verificar como os alunos trabalharam com o diário de leitura na primeira parte, ou seja, a parte em que pedimos que anotassem suas primeiras impressões e sentimentos com relação ao livro, à linguagem e às personagens. O objetivo da pergunta era saber se essa etapa do diário teria sido útil aos estudantes.

Nas respostas apresentadas, cinco alunos fizeram comentários que corroboram a hipótese de que o diário de leitura pode ajudar os aprendizes a lidar de forma mais aprofundada com o texto literário e pode ser utilizado como ferramenta de leitura, mesmo em contexto de ensino superior. Abaixo foram listadas algumas dessas colocações:

(12) *A proposta foi boa e é uma técnica que eu adotaria para leituras futuras.*

(13) *Sim, acredito que foi útil sim. O espaço me ajudou a pensar sobre alguns aspectos e impressões da leitura. O diário de leitura me ajudou a seguir com a leitura e na compreensão do texto.*

(14) *Acredito que sim, porque de certa forma obriga o aluno a olhar e ler de forma aprofundada. É mais do ler, é compreender o contexto e nuances.*

Por outro lado, é fato que para outros estudantes o espaço não foi tão útil (7 alunos apontam “problemas” no uso), seja por “atrapalhar” a fluidez da leitura (15), ou porque não havia como anotar quando a leitura se realizava no transporte público (16), ou não ficava claro como utilizar o espaço (17):

(15) *Não me foi muito útil. Achei que impedia a fluidez da leitura ficar parando para anotar o que estava pensando.*

(16) *Acho que sim, de alguma forma no começo eu estava anotando bastante vocabulário desconhecido. A segunda parte do diário de leitura já ficou em branco justamente por eu ter pegado o ritmo de leitura... e honestamente por ter realizado boa*

parte dessa leitura em transportes públicos, diferentemente da primeira parte-eu estava em casa já que era fim de semana..

(17) *Eu acho que a parte sobre meus pensamentos e a outra com aquele grande balão que eu não lembro o nome, poderiam ser uma só. Eu repeti o que disse nelas, sem saber muito bem como separar as coisas no questionário.*

De modo geral, é possível afirmar que esse tipo de material parece ter potencial para ser utilizado como suporte para a leitura de textos literários em LE, especialmente, por promover uma leitura mais intensiva e que ajude os aprendizes a refletir sobre o que foi lido (ver HINTZ, 2014: 3). Entretanto, seria preciso mais tempo do que o disponível para que se possa, de fato, entendê-lo e utilizá-lo como algo realmente eficaz para a leitura e a reflexão sobre o texto.

A sexta pergunta envolvia a segunda etapa das aulas e nosso objetivo era ter uma resposta mais clara com relação à forma como os alunos receberam e entenderam as atividades dessa segunda fase e se elas, realmente, tinham ajudado a ampliar os sentidos percebidos por eles no texto.

Dentre os 12 respondentes, 10 afirmaram que essas atividades ajudaram a ampliar a percepção de sentidos no texto, especialmente porque a primeira leitura foi bastante geral e a segunda permitiu que eles compreendessem nuances ou aspectos do texto e da língua que antes haviam passado despercebidos. No entanto, chama a atenção as colocações que listamos a seguir, pois mostram uma percepção literária mais aguçada de alunos que afirmam que o texto não é tão frutífero literariamente e que as atividades não diferem daquilo que já se faz no curso de letras, em geral:

(18) *Me ajudaram a ampliar com certas limitações, tendo em vista que o romance em si não era tão ambíguo ou questionador a ponto de gerar perspectivas muito distintas. Em suma: não achei o texto tão frutífero literariamente para que acontecesse um debate mais intenso.*

(19) *Um pouco... Não foram as mais profundas análises, para ser honesta-nada que não tenhamos visto no próprio curso de letras. De qualquer forma, foi bom conhecer outros títulos de livro em alemão e discutir esses elementos na língua estrangeira que estamos estudando.*

Esses comentários parecem dar indícios de que alguns estudantes compreenderam a segunda parte da SD apenas como análise literária, sem questionar a razão da realização de tais atividades em uma aula de língua alemã. Assim, percebemos que os objetivos das atividades não ficaram claros para alguns, ou seja, não houve a percepção de que, com tais tarefas, não visavámos introduzir os alunos à análise literária em alemão, mas ajudá-los a

refletir sobre a complexidade da língua em uso, verificando como os textos, mesmo os mais diretos e pouco frutíferos literariamente, são construídos em camadas e como a cada camada, vamos ampliando ou modificando os sentidos que construímos nos mesmos.

Na sétima questão, optamos por abrir espaço para que os alunos apontassem atividades que eles consideraram menos efetivas para a ampliação de sentidos no texto. De modo geral, notamos que a maioria dos participantes disse não haver atividades que não tenham sido relevantes. É importante ressaltar, entretanto, que alguns deles não se voltaram para a questão em si, mas afirmaram que as atividades foram úteis para a aprendizagem de alemão:

(20) *Não. Todas de alguma forma nos faziam escrever em alemão, discutir (ou ouvri* [Sic] *a discussão) em alemão.*

(21) *Não, pois nada é perdido no aprendizado de línguas.*

Outras duas colocações também se mostram importantes, uma vez que representam um *feedback* direto da SD em prática, mostrando como, às vezes, as tarefas podem não ter sido devidamente esclarecidas e como o tempo dedicado às mesmas também é algo que gerou dúvidas e incertezas:

(22) *Não, eu gostei muito da forma que foi estruturada, entretanto, em aula ás vezes tornava-se meio caótico e eu ficava meio confusa.*

(23) *Eu sinceramente não sei dizer. As atividades foram muito úteis, mas acredito que tomaram tempo demais. Não sei apontar em específico qual seria irrelevante, pois cada uma me ajudou de um modo diferente. Só acho que o tempo dispensado pra coisas simples como ordem sintática, a percepção de Thomas das personagens, e reescrever o diálogo do pai com o Thomas poderiam tomar menos tempo e, consequentemente, menos aulas.*

Essas respostas confirmam nossa hipótese de que, a partir da quarta aula, os estudantes começaram a não compreender mais a razão de se continuar trabalhando com o livro, quando a leitura e a discussão sobre as estratégias de leitura já tinham sido finalizadas (ver capítulo 12). Isso mostra o quão habituados eles estariam com alguns tipos de atividades e o estranhamento que outras podem causar.

Na oitava questão, foi verificado como os alunos lidaram com as atividades de reflexões, levando em conta que muitos não as fizeram. Assim, propusemos que eles atribuíssem um nível de dificuldade a essas tarefas que ia de “extremamente fácil, muito fácil e fácil” até “difícil, muito difícil e extremamente difícil”.

Na atribuição dos participantes, notou-se uma tendência em se manter no nível intermediário de dificuldade, sendo que cinco alunos consideraram as reflexões “fáceis” e sete “difíceis”. Dos 12 respondentes, oito comentaram suas respostas, que transcrevemos aqui:

(24) *Pela questão de vocabulário e envolver aspectos abstratos nunca trabalhado eu considero de difícil compreensão.*

(25) *Como disse anteriormente, não achei tão difícil por causa do romance em si, o qual não desperta tanta controvérsia.*

(26) *Falar sobre aprendizado e percepção da língua é sempre difícil. Parece que estamos sempre engatinhando e a insegurança é muito grande.*

(27) *Difícil por eu ainda estar no nível A2, talvez em outros níveis não seja assim.*

(28) *Não as fiz.*

(29) *São questões que pelo menos eu não penso frequentemente, e a última, da página 24, foi bem complexa para mim, não sabia o que responder, fiquei confusa e acabei escrevendo o que me veio à mente, mas gostei das atividades propostas.*

(30) *Fazer um* [SIC] *análise como essa pela primeira vez é sempre desafiador. Acredito que a dificuldade está no primeiro contato.*

(31) *Teve apenas um em que eu não soube o que escrever. Mesmo assim, eu fiquei um tanto perdida com o que queriam de mim ali. Refletir como? Falar como?*

A nosso ver, esta foi uma das perguntas do questionário mais relevantes para a pesquisa em si e para a compreensão do que é o desenvolvimento da reflexão sobre a LE. Do total de respondentes, dois (25 e 30) parecem não ter compreendido sobre quais reflexões a pergunta se referia, embora o enunciado estivesse marcando as páginas referentes às atividades questionadas.

O estudante (27), por sua vez, entendeu que as reflexões deveriam ser tecidas apenas em alemão, embora em sala de aula tenha sido dito, diversas vezes, que eles tinham a liberdade de escrever em língua alemã ou portuguesa. Por outro lado, é curiosa a colocação desse aluno, pois ela parece mostrar a forte influência do QECR, não só sobre os cursos e materiais de LEs, mas sobre os próprios aprendizes, na medida em que estes se apoiam em seu nível linguístico para afirmar sua incapacidade de tecer reflexões em alemão.

Os apontamentos aqui colocados, aliás, se confirmam quando analisamos a fala dos demais alunos (24, 26, 29, 31), que indicam que esta prática não é usual e gerou uma série de dúvidas e incertezas. Isso nos revela que há, de fato, necessidade de promover momentos de reflexão desde o início da aprendizagem de LEs, pois, mesmo havendo a possibilidade de escrever em português, o desafio se apresenta como muito grande para a maior parte dos estudantes.

Na nona pergunta, pedimos que eles avaliassem a SD como um todo, sendo que 3 alunos a classificaram como “excelente”, 8 como “boa”, 1 como “razoável” e nenhum como “ruim” ou “péssima”. De modo geral, é possível afirmar, portanto, que a SD foi bem recebida por eles, embora ela se apresentasse como algo novo, em muitos aspectos. Alguns participantes ainda comentaram suas respostas, sendo que destacamos uma delas aqui:

(32) *Pode ser tenha sido eu, mas acho que não ficou bem claro logo no início que as atividades com o livro levariam todo o tempo que levou. Achei que seria uma ou duas aulas, e por isso a minha expectativa foi um pouco afetada porque estava esperando para trabalhar com o DaF Kompakt. Não digo com isso que não apreciei a atividade, pelo contrário, mas não estou bem certo se não entendi o plano ou se não foi explicado em detalhe.*

Essa resposta é interessante, pois mostra como o tempo dedicado à SD pode ter causado estranhamento e como, no geral, se esperava um trabalho mais superficial e curto com o texto literário. Além disso, observa-se a importância delegada ao livro didático em detrimento de outros materiais, no processo de aprendizagem de uma LE, na medida em que esse estudante esperava trabalhar com o livro e não se prolongar no texto literário. Por outro lado, entendemos que, de fato, os alunos deveriam ter sido melhor orientados com relação à quantidade de aulas que a SD abordaria – embora isso estivesse no plano de aulas, disponível a todos na plataforma *Moodle*.

A décima e última questão foi pensada para que os aprendizes pudessem colocar suas opiniões e apresentar sugestões ou comentários, além daqueles solicitados nas perguntas anteriores. Dos quatro comentários escritos, reproduzimos dois que revelam como a SD foi recebida pelos alunos:

(33) *Senti falta de algum embasamento de teoria literária para sustentar a discussão acerca do romance.*

(34) *O maior problema para mim foi termos lido o texto rapidamente em duas aulas, o que fez com que as outras aulas parecessem excessivas e um pouco repetitivas. De resto, foi sim uma experiência muito produtiva, a iniciativa da professora X e Y*[71] *e colocaram pela primeira vez de cara com um livro inteiramente em alemão. E também a primeira vez que eu li algum do começo ao fim.*

O primeiro comentário é interessante, por mostrar que a SD foi vista mais como uma análise literária, o que nos leva a refletir, novamente, sobre o estranhamento da proposta

[71] O nome das professoras foi retirado para preservar o anonimato dos participantes.

didática e sobre como os alunos a entenderam. O segundo, por sua vez, indica como a segunda etapa da SD não fica clara para esse estudante, já que ele entende que, se a leitura já tinha sido realizada em pouco tempo, as demais aulas se tornaram excessivas e “repetitivas”, o que reforça, mais uma vez, a ideia de que tais atividades não condizem com as expectativas dos alunos no trabalho com um texto literário em ALE.

Isso mostra que o modo de se trabalhar com o texto literário em ALE, tanto na vertente comunicativa, quanto na intercultural (ver DOBSTADT; RIEDNER, 2011: 7), tem, de fato, se consolidado ao longo dos anos, causando estranhamento e confusão quando alguma proposta se difere daquilo que usualmente já é conhecido e esperado pelos aprendizes de LEs. Por outro lado, é notável que a maior parte dos alunos tenha avaliado a SD positivamente, o que também indica a existência de uma abertura para novas propostas e que estas, em geral, são bem recebidas pelos estudantes universitários.

14. RESULTADOS DAS ANÁLISES

Neste capítulo, visamos fazer uma abordagem geral das análises realizadas no capítulo anterior, a fim de esclarecer quais foram os resultados obtidos com a aplicação da SD elaborada na segunda parte da pesquisa.

Antes disso, porém, consideramos relevante retomar os objetivos específicos, traçados no início da pesquisa:

1. Desenvolver uma sequência didática que promova a reflexão sobre o processo de construção de sentidos nos alunos de Letras-Alemão da USP;
2. Aplicar a sequência didática e coletar dados referentes ao desenvolvimento da reflexão sobre o processo de construção de sentidos nos alunos de Letras-Alemão da USP;
3. Verificar em que medida os alunos desenvolveram a reflexão sobre o processo de construção de sentidos em língua alemã, a partir da sequência didática aplicada;
4. Apresentar resultados sobre a aplicação da sequência didática.

Pode-se afirmar que os dois primeiros objetivos da pesquisa foram alcançados, na medida em que conseguimos elaborar e aplicar a SD. A coleta de dados, por sua vez, visava cumprir com o terceiro objetivo, ou seja, foi feita com o intuito de verificar se os estudantes desenvolveram sua reflexão sobre o processo de construção de sentidos a partir da SD aplicada. Entendemos que esse objetivo foi alcançado apenas parcialmente, já que, como

vimos nas análises, nem todos os alunos chegaram a desenvolver uma reflexão nesse sentido (considerando-se também os alunos que não teceram diversas reflexões, inclusive a última, que abordava diretamente essa questão).

Há ainda alguns pontos com relação ao desenvolvimento da reflexão sobre o processo de construção de sentidos em língua alemã que precisam ser retomados.

Em primeiro lugar, podemos afirmar que a grande quantidade de faltas na segunda etapa da sequência e a não realização de atividades de reflexão podem ser justificadas pelo fato de que houve uma sensação de repetição e extensão da leitura, que parecia desnecessária ou pouca clara para alguns alunos, conforme pode-se notar pelo questionário.

As reflexões, por sua vez, representaram uma tarefa de maior dificuldade, já que os estudantes não estão habituados a realizar esse tipo de atividade, conforme muitos apontaram no questionário, e não a fizeram, mesmo havendo a possibilidade de se escrever em língua materna. Isso parece indicar que, de modo geral, tem-se dado pouca atenção à promoção da reflexão e do desenvolvimento do pensamento crítico ao tratarmos de ALE no ensino superior, não só porque essa é uma tarefa muitas vezes trabalhosa, mas, ao que tudo indica, porque o ensino de línguas e a produção de materiais didáticos concentram-se, majoritariamente, no desenvolvimento da comunicação e não da reflexão.

Esse foco na comunicação se estende, inclusive, ao modo de se trabalhar com textos literários, conforme já apontaram Dobstadt e Riedner (2011), o que pode justificar porque, ao final da primeira etapa da SD, muitos alunos se mostraram um pouco perdidos e sem saber ao certo o que estava acontecendo na segunda parte das aulas, já que o desafio da leitura da obra e as discussões sobre as estratégias de leitura já tinham sido finalizadas.

A nosso ver, isso também ajuda a compreender o motivo pelo qual alguns alunos faltaram mais e, porque outros sentiram falta de textos que fundamentassem as discussões em aula. Não sabendo bem do que se tratava essa segunda parte, muitos estudantes entenderam que estavámos apenas analisando o texto literariamente, ao passo que, para nós, se tratava de destrinchar algumas camadas do texto e rever como os sentidos poderiam ser ampliados nesse processo, com o intuito final de levá-los a perceber que os sentidos de qualquer texto são construídos por diversos elementos.

Esse estranhamento com as atividades, de um modo geral e, em especial, com as propostas de reflexão, parecem se ligar, como já dissemos, a uma tradição de ensino de LE focada no desenvolvimento da comunicação, ou seja, pautada unicamente nos princípios do QECR. O problema disso, no entanto, é que o QECR constitui um limite entre o que entra no

quadro e o que fica de fora (ver CLALÜNA, 2004: 27). Segundo Clalüna (Idem), no entanto, o que fica fora desse enquadramento também são objetivos fundamentais na aprendizagem de LEs: "[...] objetivos gerais pedagógicos, interculturais, estéticos e sócioculturais de aprendizagem e, além disso, a promoção da autonomia e da aprendizagem em conjunto" (idem)[72]. A autora (idem) finaliza seu texto defendendo que as instituições, alunos e professores não se devem deixar limitar pelos "descritores do Quadro", pois o ensino do futuro não pode se resumir ao útil e ao funcional.

Com isso, não pretendemos criticar ou negar a importância e contribuição do QECR em muitos ambientes de ensino, mas lembrar que, em contextos específicos – como o de ensino superior –, é necessário levar em conta outros objetivos que não sejam só os pragmáticos e voltados para situações comunicativas. Nesse sentido, tal como afirma Clalüna (2004: 27), defendemos ser preciso romper com os limites desse enquadramento.

Em termos práticos, porém, verificamos que esse rompimento não é de fácil concretização, pois o uso do QECR como referência predominante no ensino de LEs (ver CLALÜNA, 2004: 27) acabou por gerar uma tradição sobre o ensino e aprendizagem de LEs, ou seja, uma espécie de *habitus* interpretativo nesse processo.

Habitus interpretativo (MONTE MÓR, 2007) é um conceito que se desenvolve a partir do conceito de *habitus* linguístico de Bourdieu (BOURDIEU, 1996 apud MONTE MÓR, 2007), que defende a ideia de que as pessoas de um determinado grupo apresentam um consenso sobre a forma como certos termos são compreendidos dentro dele (Idem: 42, 43). Monte Mór (2007), partindo dessa concepção, afirma que é possível estender essa ideia para o modo como os indivíduos leem e interpretam textos a partir de normas pré-determinadas: "[...] o hábito interpretativo individual é desenvolvido por filtros que são gerados e determinados pelos valores de uma estrutura de poder hegemônica de suas sociedades"[73] (MONTE MÓR, 2007: 43). No contexto dessa pesquisa, arriscamos afirmar que, assim como nosso modo de ler e interpretar está condicionado a certos valores já fundamentados na sociedade, também nossa interpretação sobre conteúdo e forma de aprendizagem e ensino de LEs está condicionada àquilo que entendemos como válido dentro de nossa comunidade.

---

[72] "[...] allgemein pädagogische, interkulturelle, ästhetische und soziokulturelle Lernziele, außerdem die Förderung der Autonomie und des gemeinsamen Lernens"

[73] "[...] the individuals´ interpretative habitus is developed by filters that are generated and ruled by the values of the hegemonic power structure of their societies."

É claro que todo hábito pode ser desconstruído, na medida em que novos estudos apontam para mudanças na sociedade e propõem outros conceitos e formas de lidar com certa questão. Isso vale também para a didática na área de ALE – que já passou por diversas tranformações (ver capítulo 6) e continua sendo assunto de discussões e mudanças ainda hoje – e para o papel do texto literário nas aulas de ALE, em que se nota novas propostas em evidência, como as da didática da literariedade (ver subcapitulo 4.1) e da competência simbólica (ver subcapítulo 6.1).

Assim, na tentativa de promover a conciliação entre aprendizagem de língua e reflexão sobre língua, a partir do uso de textos literários, encontramos nessas teorias o suporte necessário para se repensar sobre como utilizar o texto literário de maneira a promover a reflexão e a crítica. No entanto, com base nos resultados obtidos nessa pesquisa, ressaltamos que a realização concreta de atividades que abordem o texto literário além da leitura mais superficial e que visem ao desenvolvimento da reflexão sobre a língua, ainda precisa percorrer um longo caminho.

Isso se faz necessário, porque, de um lado, a elaboração de SDs que rompam com aquilo que estamos habituados a fazer em sala de aula exige, naturalmente, mais do professor e pode se configurar como uma dificuldade para ele, e, de outro, há a dificuldade de se desconstruir as expectativas dos próprios alunos com relação ao quê e ao como aprender uma LE.

Por fim, afirmamos ainda que é fundamental que, para além do plano das teorias e daquilo que se acredita ser possível alcançar partindo de novos pressupostos teóricos, se pense também em instrumentos adequados para verificar se, na prática, estamos caminhando na direção almejada.

15. CONSIDERAÇÕES E SUGESTÕES FINAIS

Fechando esta pesquisa, gostaríamos de relembrar qual foi a pergunta que nos orientou no decorrer da mesma:

Como desenvolver a percepção e a reflexão sobre o processo de construção de sentidos na língua em alunos de graduação em processo de aprendizagem de língua alemã, a partir do trabalho com obra da literatura infantojuvenil em língua alemã?

Entendemos que essa pergunta foi respondida em partes, se considerarmos que conseguimos elaborar uma sugestão de como trabalhar isso com os alunos do curso de Letras-Alemão. Por outro lado, percebemos que ela não foi respondida plenamente, na medida em

que, ao verificar se conseguimos fazer com que os alunos desenvolvessem essa reflexão, não chegamos a um resultado completamente satisfatório.

Assim, após a experiência de elaborar e aplicar a SD, podemos dizer que ela não pode e nem deve ser pensada como um instrumento estático, que se adequará a esse propósito em qualquer ocasião, mas pode servir de ponto de partida para se pensar e repensar sobre como levar os alunos do curso de Letras-Alemão a aprender e a refletir sobre a língua alemã, a partir do uso de textos literários. É num processo de reelaboração, que elencamos alguns pontos que poderiam ser melhor considerados em uma próxima experiência:

1. Entendemos que as atividades de reflexão precisam acontecer em sala de aula. Se queremos que os estudantes realmente comecem a pensar sobre a língua, nesse caso, sobre os fatores que influenciam a construção de sentidos em um texto (oral ou escrito) em alemão, precisamos criar espaço para que eles façam essas reflexões em sala de aula, de modo que compreendam que isso é uma parte importante do seu processo de aprendizagem.
2. Apesar do texto literário ser uma excelente forma de se trabalhar com a reflexão sobre a língua por permitir, como já foi dito, o trabalho com a ambiguidade, com o lado expressivo ou formal da língua e com a complexidade comunicativa, é preciso ponderar que, como texto literário, muitos alunos já se posicionarão de forma mais cuidadosa ao realizar esse tipo de leitura. Assim, seria relevante propor, em algum momento das aulas, uma ampliação dessas discussões para textos não-literários, caso o intuito seja o desenvolvimento de uma reflexão mais ampla sobre como os sentidos são construídos em um texto.

Essas sugestões e a SD não devem ser compreendidas, de maneira alguma, como normas a serem seguidas, mas, assim como a própria experiência relatada nessa pesquisa, visam apresentar caminhos para pensarmos em um ensino de ALE mais adequado aos princípios do Projeto Pedagógico do curso de Letras e que permitam 1. o contato dos alunos com textos literários antes de se iniciar, de fato, as disciplinas de literatura alemã, 2. que eles possam refletir sobre a língua em uso e 3. que a LIJ-LA possa ser vista como uma dentre as diversas possibilidades de leitura e de literatura no contexto de ensino superior.

Ressalta-se, ainda, que haveriam outros aspectos relacionados à aprendizagem de língua alemã que poderiam ser observados e comentados, a partir, principalmente, da análise

completa dos diários de leitura e das questões do questionário (como por exemplo, a questão da escrita em alemão, o uso de dicionários monolíngues, etc.). Entretanto, não seria possível tratar de todos esses tópicos aqui, já que isso extrapolaria os limites da pesquisa. Além disso, enfatizamos que o uso do diário de leitura como ferramenta de apoio na leitura de textos literários na área de ALE e em contexto de ensino superior é um assunto que merece ser melhor explorado em outras pesquisas.

Finalizando, esperamos, acima de tudo, que essa pesquisa contribua para um crescimento da reflexão acerca do ensino e aprendizagem de ALE em contexto de ensino superior e sirva de inspiração para aqueles que gostariam de conciliar literatura – especialmente LIJ – e aprendizagem *de* e *sobre* língua, em suas aulas.

REFERÊNCIAS

Aktuelles Fachlexikon. **Fremdsprache Deutsch:** Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Ismaning, v. 44, p. 68-70, 2011.

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

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

BUZZO, Mariana Gonsalves. **Os professores diante de um novo trabalho com a leitura: modos de fazer semelhantes ou diferentes?** 2008. 197 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Cap. 2. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/14001>. Acesso em: 25 nov. 2016.

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

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

COSSON, Rildo. Letramento literário. In: **Glossário Ceale:** Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>. Acesso em: 25 nov. 2016.

_____. **Letramento literário: teoria e prática.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

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

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

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

_____. Fremdsprache Literatur: Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht. **Fremdsprache Deutsch:** Zeitschrifft für die Praxis des Deutschunterrichts, Ismaning, v. 44, p. 6-14, 2011.

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

EHLERS, Swantje. Übungen zum Leseverstehen. In: BAUSCH, Karl-richard; CHRIST, Herbert; KRUMM, Hans-jürgen. **Handbuch Fremdsprachenunterricht.** 5. ed. Tübingen e Base: Francke, 2007, p. 287-292.

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

FERLING, Nikola. Lesen im DaZ-Unterricht. In: KAUFMANN, Susan et al. **Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Fremdsprache:** Didaktik, Methodik. Ismaning: Hueber, 2008, p. 35-68.

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

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

HEISE, Eloá. Língua e Literatura alemã. **Estudos Avançados,** São Paulo, v. 8, n. 22, p.463-466, 1994. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141994000300065&script=sci_arttext>. Acesso em: 25 nov. 2016.

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

JAKOBSON, Roman. Lingüística e Poética. In: _____. **Lingüística e Comunicação**. 7. ed. São Paulo: Cultrix, 1974, p. 118-162. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes.

KRAMSCH, Claire. From Communicative Competence to Symbolic Competence. **The Modern Language Journal,** [s.l.], v. 90, n. 2, p. 249-252, jun. 2006. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.2006.00395_3.x/abstract>. Acesso em: 25 nov. 2016.

KRAMSCH, Claire. Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. **Fremdsprache Deutsch**: Zeitschrifft für die Praxis des Deutschunterrichts, Ismaning, v. 44, p.35-40, 2011.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999, p. 13-37. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/perspec.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2016;

LOBATO, Elaine Rodrigues Reis. Literatura infantojuvenil em língua alemã e o contexto universitário: possibilidades e benefícios. In: **Anais do I. Congresso da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos**. São Paulo: ABEG, 2016, 435 p. Disponível em: <http://germanistik-brasil.org.br/wp-content/uploads/2016/05/Elaine-R.-Reis-Lobato.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2016.

MARIANO, Thiago Vitti; LORKE, Franziska. A dimensão estética de textos literários no ensino de alemão como língua estrangeira – um estudo acerca da prática de ensino com *From Winde feerfelt* de Zé do Rock. In: UPHOFF, Dörthe et al (Org.). **O ensino de alemão em contexto universitário:** Modalidades, desafios e perspectivas. São Paulo: Humanitas, 2017. p. 216-236.

MARIANO, Thiago; LORKE, Franziska; WANDEMBRUCK, Milena. O uso de arte no ensino de alemão como língua estrangeira – a aprendizagem estética no CELIN/UFPR. In: **Anais do I Congresso da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos**. São Paulo: ABEG, 2016, 435 p. Disponível em: <http://germanistik-brasil.org.br/?page_id=861>. Acesso em: 19 nov. 2016.

MEIRELES, Selma. Leseverstehen aus der Perspektive des Nicht-Muttersprachlers. In: BLÜHDORN, Hardarik; BREINDL, Eva; WAßNER, Ulrich Hermann (Orgs.).**Text-Verstehen**: Grammatik und darüber hinaus. Berlin/ Nova Iorque: Walter de Gruyter, 2006, p. 299-314.

MONTE MÓR, Walkyria. Investigating Critical Literacy at the University in Brazil. **Critical Literacy: Theories and Practices,** Nottingan, v. 1, n. 1, p.41-51, jul. 2007. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30546743/cljournalissue1volume1.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1503674915&Signature=9qC4CaiguvwT2w/fxSykIXJC+PM=&response-content-disposition=inline;filename=An_ethical_engagement_with_the_other_Spi.pdf#page=41>. Acesso em: 25 ago. 2017.

NOMURA, Masa. O ensino de língua e literaturas estrangeiras. In: **II Encontro de Professores e Línguas Estrangeiras**. Tendências e perspectivas atuais no ensino das línguas e literaturas estrangeiras. Assis, 1991, p. 14-19

O´SULLIVAN, Emer; RÖSLER, Dietmar. **Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht**. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 2013.

PRESSLER, Mirjam. **Stolperschritte**. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag Otto Maier GmbH, 1997.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES. Brasília: INEP, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>. Acesso em: 24 nov. 2016.

RICHARDS, Jack C. Course planning and syllabus design. In:_____. **Curriculum development in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p. 145-197.

RÖSLER, Dietmar. **Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung**. Weimar: Verlag J.B. Metzler Stuttgart: 2012;

SCHIER, Carmen. Ästhetische Bildung in DaF und im fremdsprachlichen Literaturunterricht als Grundlage für eine nachhaltige Allianz zwischen Denken und Empfinden. In: BERNSTEIN, Nils. **Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ- Unterricht:** Literatur-Theater-Bildende Kunst-Musik-Film. Göttingen: Universitätsverlag, 2014, p. 3-17.

SCHIKORSKY, Isa. **Kurze Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur**. Norderstedt: Books on Demand GmbH, 2012.

SCHLACHTER, Birgit. Der Literaturunterricht im Spannungsfeld von ästhetischem Lernen und Kompetenzorientierung – Versuch einer Positionsbestimmung. **Materialien zur Baden-**

Württembergischen Jahrestagung Neue Aufsatzformen – Schwierigkeiten beim Interpretieren, 2014. Disponível em: <http://www.fachverband-deutsch.de/der-verband.landesverbaende.baden-wuerttemberg.html?message=E888D4FE-09E5-2C7E-727F-D0AEE2DBA5B4> Acesso em: 20 nov. 2016.

SILVA, Antonieta Mírian de Oliveira Carneiro; SILVEIRA, Maria Inez Matoso. Letramento Literário na escola: desafios e possibilidades na formação de leitores. **REDUC - Revista Eletrônica de Educação de Alagoas**, Alagoas, v. 1, n. 1, jan-jul. 2013. Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/reduc/edicoes/1a-edicao/artigos/reduc-1a-edicao/LETRAMENTO%20LITERARIO%20NA%20ESCOLA_Antonieta%20Silva_Maria%20Silveira.pdf/view>. Acesso em: 20 nov. 2016.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. São Paulo: UNESP/ UNIVESP, 2011, p. 101-107. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2016.

UPHOFF, Dörthe. A história dos Métodos de Ensino de Inglês no Brasil. In: BOLOGNINI, Carmen Zink. **A língua inglesa na escola**. Discurso e ensino. Campinas: Mercado de Letras, 2008, p. 9-15;

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

UPHOFF, Dörthe; LOBATO, Elaine Rodrigues Reis; SAFRA, Marcos Fernandes. A história do ensino de alemão no curso de Letras da Universidade de São Paulo. **Helb – História do Ensino de Línguas no Brasil,** [s.l], n. 8, jan. 2014. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-8-no-8-12014/232-a-historia-do-ensino-de-alemao-no-curso-de-letras-da-universidade-de-sao-paulo>. Acesso em: 19 nov. 16.

WEINKAUFF, Gina; GLASENAPP, Gabriele von. **Kinder-und Jugendliteratur**. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2014;

WEINRICH, Harald. Von der Langweile des Sprachunterrichts. In: _____. **Wege der Sprachkultur**. München: dtv, 1985, p. 265-289.

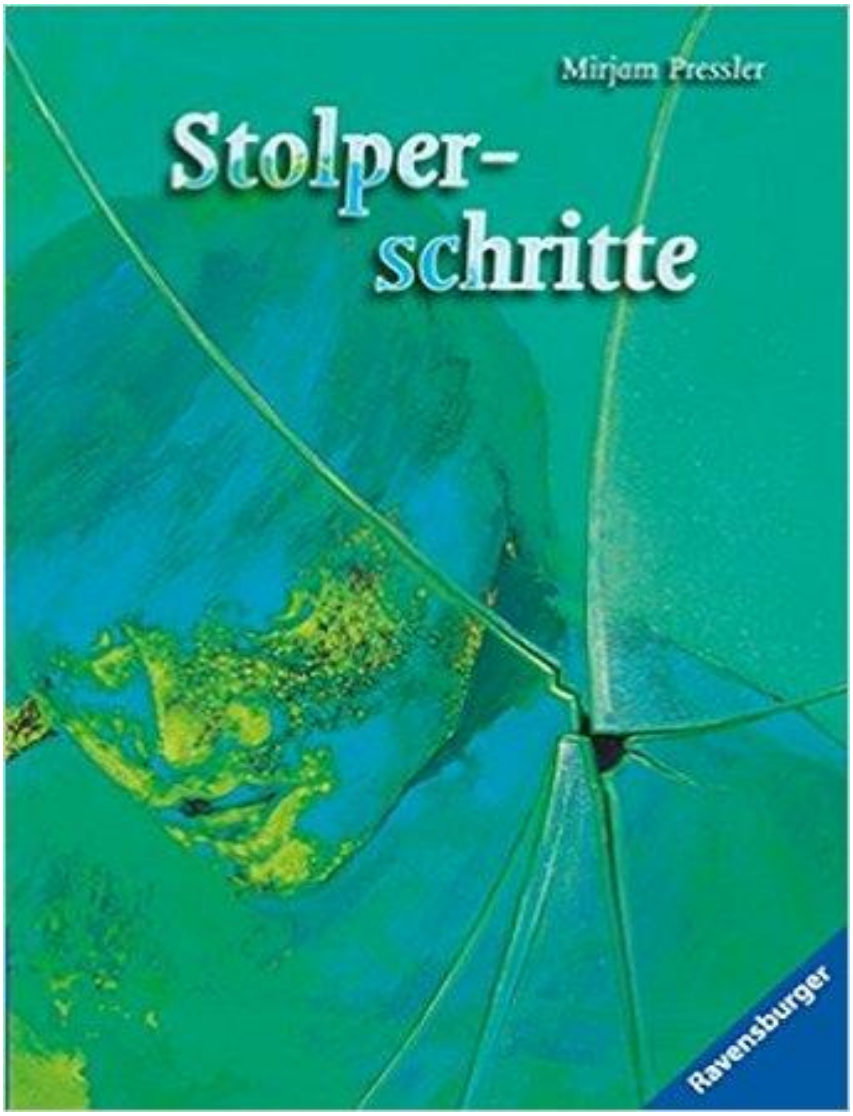
ANEXOS

ANEXO A – Diário de leitura

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Língua Alemã X[74]

Aktivitäten zur Lektüre von



Name:_____

[74] O nome do curso, ano e semestre foram retirados, a fim de preservar o anonimato dos participantes.

Teil 1

Das ist dein persönliches Lesetagebuch, das dir helfen wird, intensiv mit dem Text zu arbeiten. Hier kannst du alles aufschreiben, was dir beim Lesen in den Sinn kommt: deine Gedanken und Gefühle, Freude und Ärger, Zustimmung und Ablehnung, Begeisterung und Enttäuschung, Fragen und Meinungen – zum Buch, zum Lesen und auch zum Schreiben des Lesetagebuchs.

Während des Lesens kannst du…

- Über den Titel und das Thema etwas schreiben
- Notieren, wann du was gelesen hast
- Schlüsselwörter zu jedem Kapitel notieren
- Fragen, Gedanken und Kommentare zu einzelnen Textstellen oder zu sprachlichen Besonderheiten schreiben
- Notieren, was du beim Lesen gedacht und gefühlt hast
- Zu Textstellen, die du besonders lustig, traurig oder spannend findest, etwas aufschreiben
- Notieren, wie du die Figuren oder ihre Behandlung findest
- Von deinen eigenen Erfahrungen erzählen, an die du dich beim Lesen erinnert hast
- Notieren, was dir gefallen oder nicht gefallen hat und deine Meinung begründen
- Aufschreiben, was du gern zu einer Figur oder zur Autorin sagen möchtest
- Notieren, was du Neues bei der Lektüre gelernt hast
- Welche Strategie du beim Lesen benutzt hast
- Andere Ideen:
- …

Am Ende muss du noch einige Pflichtaktivitäten erledigen!

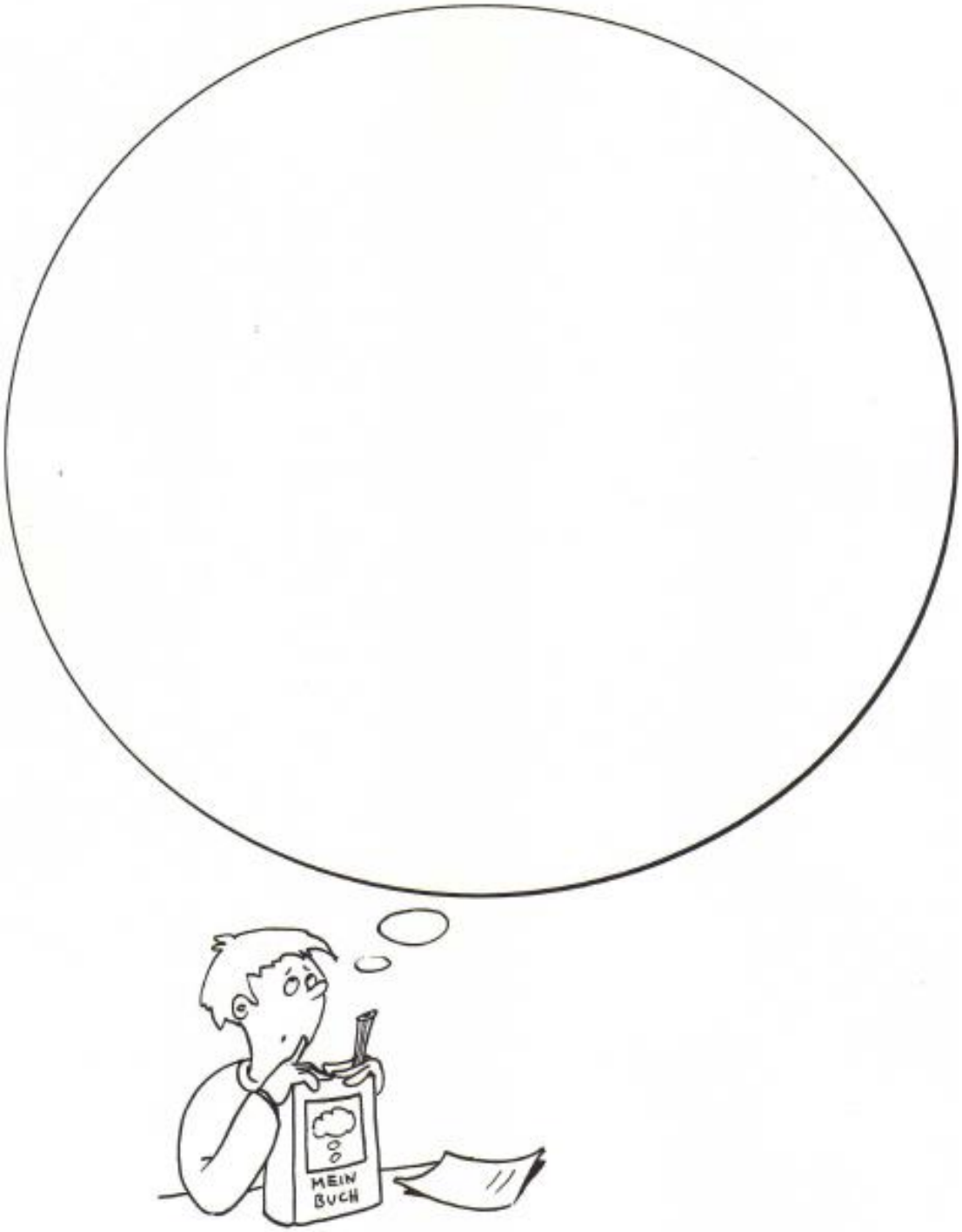
- Etwas über die Sprache, die Figuren und über die Erzählung schreiben
- Die Kapitel zusammenfassen
- Notieren, was du gern im Unterricht äußern möchtest

Kapitel 1 – 15 (Seite 7-65)

Hier sind meine persönlichen Fragen, Gedanken, Kommentare…

Gedanken nach dem Lesen von Kapitel 1 – 15

Was sind deine ersten Eindrücke vom Text? Und wie findest du die Sprache des Buches?



Die Figuren in diesen Kapiteln

Was sind deine Meinungen zu den Figuren und ihren Handlungen? Wer gefällt dir und wer gefällt dir nicht? Warum?

Papa:

Mama:

Elisabeth:

Thomas:

Frieder:

Erika und Petra:

Opa:

Andere Figuren?

Im Unterricht

Zusammenfassung (1 – 15)

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	

11.	
12.	
13.	
14.	
15.	

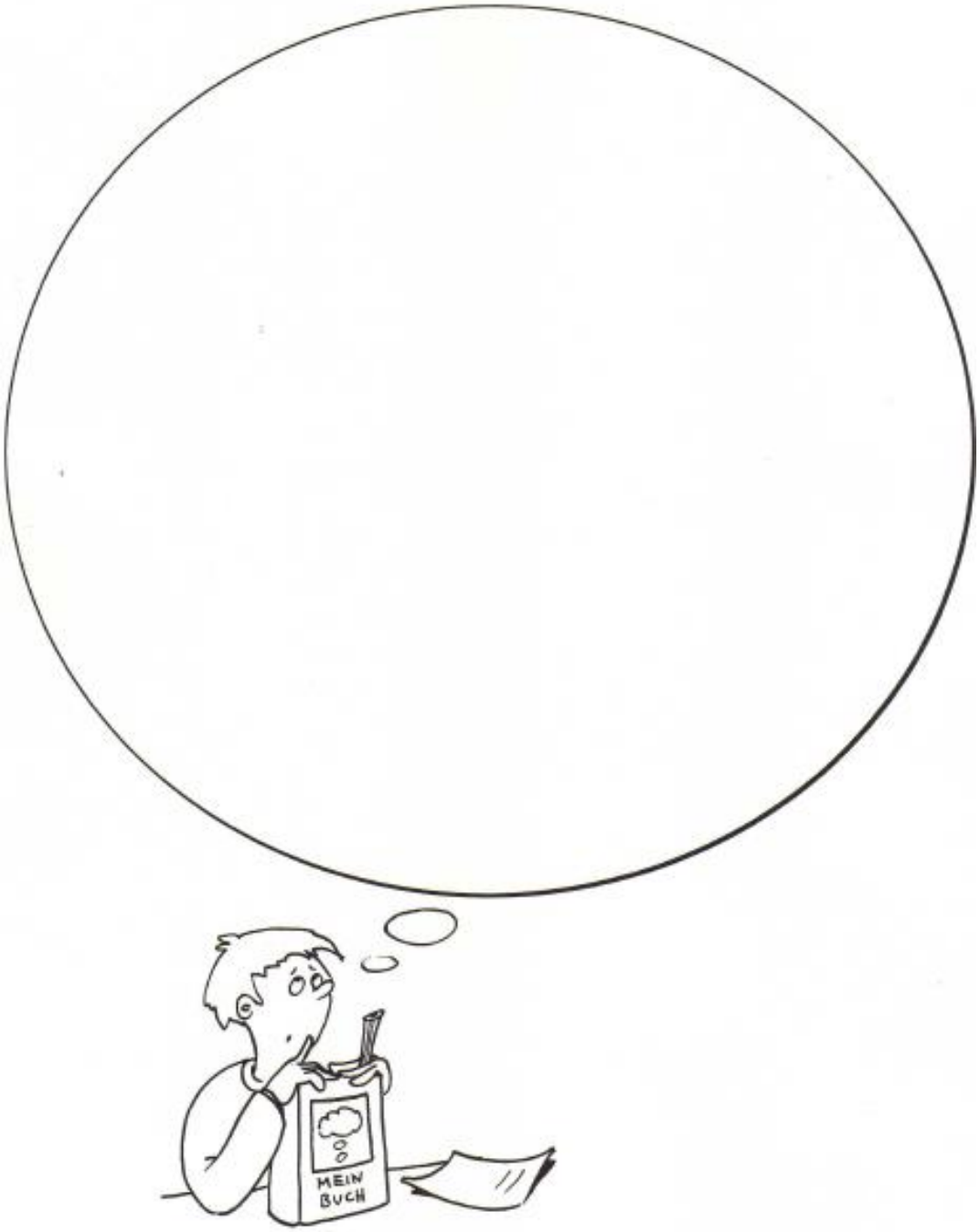
Was ich noch im Unterricht sagen/ fragen will/ muss?

Kapitel 16-32 (Seite 65 – 120)

Hier sind meine persönlichen Fragen, Gedanken, Kommentare...

Gedanken nach dem Lesen von Kapitel 16 – 32

Das Buch ist zu Ende. Wie fühlst du dich? Und was denkst du? Gefällt dir das Buch? Warum (nicht)?



Im Unterricht

Zusammenfassung (16 – 32)

16.	
17.	
18.	
19.	
20.	
21.	
22.	
23.	
24.	
25.	

26.	
27.	
28.	
29.	
30.	
31.	
32.	

Was ich noch im Unterricht sagen/ fragen will/ muss?

Teil 2 - Unterricht 3

1. Du bist der Autor oder die Autorin des Buches. Aber du schreibst es aus einer anderen Perspektive. Was denkt, fühlt und sieht die Person?

Den Originaldialog findest du auf der Seite 8. Die Familie isst zu Abend und der Papa will mit Thomas sprechen.

„Nun, Thomas, wie geht es dir?"

„Wie es einem so geht, wenn sich der Vater kaum blicken lässt."

„Ich wollte eigentlich nur wissen, wie es dir gesundheitlich geht."

„Wie du siehst: Krüppel auf Lebzeiten. Du kannst die Hoffnung aufgeben."

Escreva uma reflexão sobre a aula de hoje com base na seguinte afirmação:

"Heute ist es nicht mehr genug, einfach kommunizieren zu können. Man muss auch lernen, das in der Kommunikation auch viele andere Elemente eine Rolle spielen."

Unterricht 4

1. Wie sieht Thomas diese Figur? Was denkt er über sie? Sucht in der Gruppe im Buch nach Adjektiven, Metaphern und Ausdrücken, die zeigen, wie Thomas diese Figur sieht, oder was er über sie denkt und fühlt.

Meine Figur:_____

Wie sieht Thomas sie? (Metaphern, Audrücke, Adjektive)

2. Was bedeutet der folgende Satz im Kontext des Textes?

Mein/ Kollege/in und ich analysieren den folgenden Satz:

_____

Escreva uma reflexão sobre a aula de hoje, considerando as seguintes questões:

1. o que os exercícios realizados trouxeram de novo (ou não) para a minha leitura e interpretação da obra? e 2. No que os exercícios contribuíram para minha aprendizagem de língua alemã?

Unterricht 5

1. Beispiele von Rückwendungen im Text!

Wir suchen Beispiele in den folgenden Kapiteln:

_____

2. Warum gibt es diese Erinnerungen im Text? Was zeigen sie uns? Was bedeuten sie im Text?

3. Wir analysieren andere formale Elemente im Text!
   A) Wer erzählt die Geschichte? Was sind die Konsequenzen dieser Perspektive für die Erzählung?

   B) Wie endet die Geschichte? Warum endet die Geschichte eurer Meinung nach so? Wie fühlst du dich bei diesem Ende?

4. Du bist wieder der Autor oder die Autorin des Buches. Wenn du etwas im Text verändern könntest, was würdest du verändern und warum? Was glaubst du, was wären die Konsequenzen für den Leser? Wie würde er sich dabei fühlen?

Escreva uma reflexão sobre a aula de hoje tomando como base a seguinte afirmação:

"Die Sprache hat nicht nur eine Bedeutungsseite, sondern auch eine Ausdrucksseite. Darunter fallen die Form, das Aussehen, der Klang des sprachlichen Zeichens; aber auch seine Position auf dem Papier, im Text oder außerhalb des Textes: in Diskursen, in der (Literatur-) Geschichte usw."

Unterricht 6

1. Fragen und Kommentare zu dem mündlichen Vortrag:

2. Zu welcher Subgattung gehört der Text? Warum?

3. Welche anderen äußeren Elemente können noch den Prozess der Sinnkonstruktion beeinflussen?

4. Zurück zu meinen ersten Eindrücken vom Text! Was habe ich damals notiert? Wo habe ich meine Meinungen geändert? Warum?

Escreva uma reflexão sobre a seguinte questão:

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

ANEXO B – Questionário

Questionário sobre desempenho pessoal e sobre a sequência didática

Caros alun@s da disciplina X[75],
este é um questionário de feedback sobre o desempenho pessoal de vocês, bem como sobre a sequência didática, com relação à leitura e ao trabalho com a obra "Stolperschritte" de Mirjam Pressler. Peço, por favor, que reservem um tempinho (+/- 15 minutos) para preenchê-lo com bastante atenção e sinceridade. Desde já fico muito grata e desejo a todos vocês muito sucesso com a língua alemã daqui para frente!
Atenciosamente,
X

1. Você realizou todas as tarefas propostas em aula e para casa?
   ( ) Sim, dentro dos prazos especificados
   ( ) Sim, mas não nos prazos especificados
   ( ) Não. Faltaram poucas tarefas para cumprir
   ( ) Não. Faltaram muitas tarefas para cumprir

Se sua resposta foi "não", explique porque não realizou todas as tarefas:

2. Como você avalia sua participação em aula? Justifique sua resposta.
   ( ) Excelente.
   ( ) Boa.
   ( ) Razoável.
   ( ) Ruim.
   ( ) Péssima.

Justifique:

3. As aulas me ajudaram a lidar melhor com (você pode assinalar mais de um item):
   ( ) Uso de estratégias de leitura.
   ( ) Leitura de um texto literário extenso.
   ( ) Uso de dicionários monolíngues.
   ( ) Minha expressão oral em língua alemã.
   ( ) Minha expressão escrita em língua alemã.
   ( ) Trabalho em grupo.
   ( ) Compreensão de aspectos gramaticais.
   ( ) Outros:

4. Você acha que o livro adotado (Stolperschritte) foi adequado para as aulas? Justifique sua resposta.

[75] O nome da disciplina e da professora foram retirados, a fim de preservar o anonimato dos participantes.

5. A primeira parte do “diário de leitura” foi pensada para que você pudesse anotar suas impressões e sentimentos com relação ao livro (personagens, linguagem, enredo...). Você considera que ele foi útil para você nesse aspecto? Justifique sua resposta.

6. A partir da terceira aula iniciamos a segunda etapa das atividades de leitura (análise dos diálogos, elementos linguísticos, elementos formais e contexto de produção da obra). Você considera que as atividades dessa etapa te ajudaram a ampliar sua percepção dos sentidos do texto? Justifique sua resposta.

7. Houve alguma atividade (em aula ou no “diário de leitura”) que você considerou como irrelevante ou que não te trouxe nenhuma compreensão diferente do texto na segunda parte da sequência didática? Qual (Quais)? (Você pode visualizar a versão pdf do “diário de leitura” na plataforma Moodle para responder essa questão.)

8. Qual nível de dificuldade você atribui às atividades de reflexão (pgs. 16, 18, 21 e 24) do “Diário de leitura”? Justifique sua resposta.
   ( ) 1: extremamente fácil
   ( ) 2: muito fácil
   ( ) 3: fácil
   ( ) 4: difícil
   ( ) 5: muito difícil
   ( ) 6: extremamente difícil

Justifique:

9. Como você avalia a sequência didática como um todo?
   ( ) Excelente.
   ( ) Boa.
   ( ) Razoável.
   ( ) Ruim.
   ( ) Péssima.

Comentários:

10. Você teria sugestões ou outros comentários a fazer?
    ( ) Não.
    ( ) Sim:

ANEXO C – Estratégias de leitura

Welche Strategien hast du beim Lesen benutzt? Welche möchtest du mal versuchen?

		Das habe ich gemacht	Das möchte ich versuchen	Das finde ich nicht so hilfreich.
1	Vor dem Lesen habe ich Zusammenfassungen auf Deutsch gelesen.			
2	Ich habe Zusammenfassungen in meiner Muttersprache gelesen.			
4	Ich habe den Text so gelesen, dass ich die wichtigsten Inhalte verstanden habe.			
5	Ich habe den Text so gelesen, dass ich jedes Wort verstanden habe.			
6	Ich habe versucht, neue Wörter aus dem Kontext zu erschließen.			
7	Ich habe versucht, die Bedeutung aus Wortteilen zu erschließen.			
8	Ich habe Schlüsselwörter nachgesehen.			
9	Ich habe alle unbekannten Wörter nachgesehen.			
10	Ich habe einfach weitergelesen.			
11	Ich habe ein zweisprachiges Wörterbuch benutzt.			
12	Ich habe ein deutsch-deutsches Wörterbuch benutzt.			
13	Ich habe im Internet Bilder oder Beispiele nachgesehen.			
14	Ich habe die Bedeutung der Wörter in den Text geschrieben.			
15	Ich habe versucht, mir neue Wörter zu merken.			
16	Ich habe neue Wörter in ein Vokabelheft oder auf eine Liste geschrieben.			
17	Ich habe wichtige Textteile mit Bleistift/ Markierstift markiert oder unterstrichen.			
18	Ich habe sie ins Leseheft geschrieben.			
19	Nach dem Lesen habe ich mir gemerkt, was ich gelesen habe.			
20	Ich habe mir Notizen gemacht.			
21	Ich habe mithilfe von W-Fragen die Kernaussagen des Textes markiert.			
22	Ich habe Zusammenfassungen zu jedem Abschnitt geschrieben.			
23	Ich habe Zusammenfassungen zu jedem Kapitel geschrieben.			
24	Ich habe einen Diagramm/ Mindmap vom Text gemacht.			
25	Ich habe Titeln zu jedem Kapitel geschrieben.			
	Noch was?			

ANEXO D – Diálogos

1. p. 34: Thomas und Mama:

"Du kannst ruhig noch ein Brot essen, Thomas", wendet Mama sich an mich.

„Nein danke, ich bin satt."

2. p. 58 und 59: Thomas und Elisabeth

"Schaust du nachher mal bei mir vorbei?", frage ich.

„Tut mir Leid, es geht heute nicht. Ich gehe mit Christof ins Kino. Morgen?

Ich nicke.

3. p. 44 Thomas und Frieder: Sie sprechen über Papas Freundin

„Was soll ich tun Thomas?"

„Vielleicht kannst du einfach ab und zu gegen Abend vor Papas Büro warten. Wenn wir Glück haben, holt sie ihn ab, und sie gehen zusammen in ihre Wohnung."

„Und dann?"

„Wenn wir wissen, wer sie ist, werde ich versuchen mit ihr zu reden."

Frieder nickt.

ANEXO E – Diálogos com descrição de pensamentos

1. p. 34: Thomas und Mama:

"Du kannst ruhig noch ein Brot essen, Thomas", wendet Mama sich an mich. „Nein danke, ich bin satt." Was soll das! Sie weiß doch ganz genau, dass ich nicht zu viel essen darf. Für mich wäre es eine Katastrophe, wenn ich fett würde.

2. p. 58 und 59: Thomas und Elisabeth

"Schaust du nachher mal bei mir vorbei?", frage ich.

„Tut mir Leid, es geht heute nicht. Ich gehe mit Christof ins Kino. Morgen?

Ich nicke. Aber ich bin enttäuscht. Ich fühle mich vernachlässigt.

3. p. 44 Thomas und Frieder: Sie sprechen über Papas Freundin

„Was soll ich tun Thomas?"

„Vielleicht kannst du einfach ab und zu gegen Abend vor Papas Büro warten. Wenn wir Glück haben, holt sie ihn ab, und sie gehen zusammen in ihre Wohnung."

„Und dann?"

Indianerspiel, sonst nichts. Räuber und Gendarm. Kann dabei etwas herauskommen? Wahrscheinlich nicht. Aber das mag ich Frieder nicht sagen. „Wenn wir wissen, wer sie ist, werde ich versuchen mit ihr zu reden."

Frieder nickt.

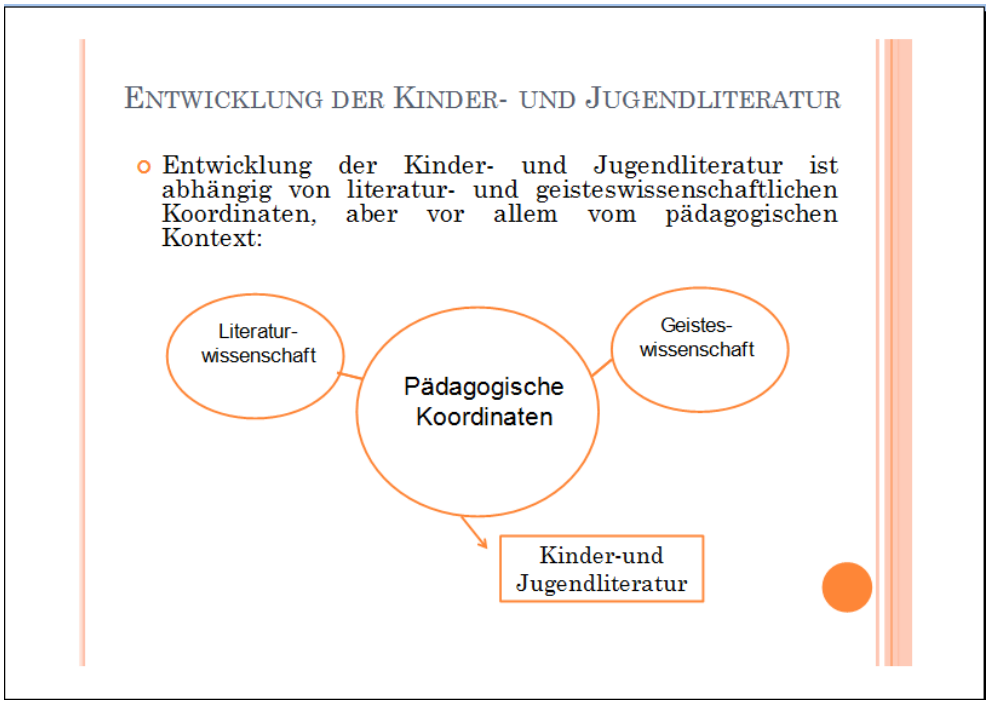
ANEXO F – Frases com *Ausklammerung*

„Die Friederike könnte ich wahrscheinlich jederzeit als Freundin haben, sie läuft genauso rum wie ich.“ (S. 14)
„Ich bin sauer, dass Papa genau denselben Mist mit ihnen macht wie Mama.“ (S. 32)
„Am liebsten wäre ich hingegangen und hätte mich an sie gedrückt wie früher.“ (S. 44)
„Manchmal glaube ich, dass ich nicht mehr leben kann mit so viel Hass.“ (S. 94)
„Hast du vergessen, dass ich dich dort angerufen habe an dem Abend?“ (S. 132)

ANEXO G – Apresentação oral

Slide 1

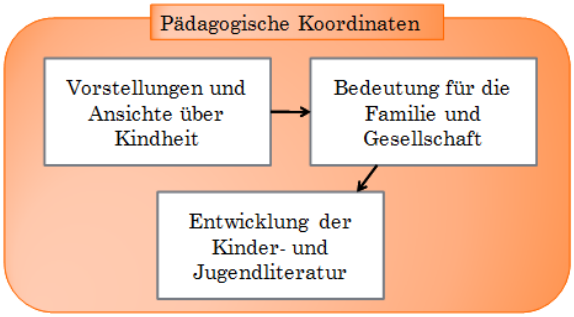
Slide 2



Slide 3

Entwicklung der Kinder- und Jugendliteratur

- "[...] die Kinder- und Jugendliteratur entwickelt sich stets abhängig von [...] den wechselnden Vorstellungen und Ansichten darüber, was unter Kindheit zu verstehen und welche Bedeutung ihr für die Gesellschaft, die Familie oder den Einzelnen beizumessen ist." (Schikorsky, 2012:8)



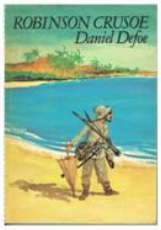
Slide 4

Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur

- Kindheit und Jugend wurde bis zum 18. Jh. als **Vorbereitungsphase auf das Erwachsensein** verstanden → Literatur über **zukünftige Rollen** in **Familie und Gesellschaft.**
- Jean Jacques Rosseau: "Emil oder Über die Erziehung" (1762) → "in der Folge galt **Kindheit** nicht länger nur als Phase der Vorbereitung auf den Erwachsenenstatus, sondern erhielt **einen Eigenwert.**" (Schikorsky, 2012:26)
- "In der zweiten Hälfte des 18. Jh. entstand die **spezifische Kinder- und Jugendliteratur:** Literatur, die bewusst für die junge Zielgruppe konzipiert und produziert wurde [...]." (Schikorsky, 2012: 27, 28)

Slide 5

Klassifizierung der Kinder- und Jugendliteratur



- Intentionale Kinder- und Jugendliteratur
  - Werke, die nach Meinung von Produzenten, Kritikern, Lehrern, usw., geeignet für Kinder oder Jugendliche sind.
  - Robinson Crusoe, Gullivers Reisen, Don Quixote.

- Spezifische Kinder- und Jugendliteratur (ungefähr ab 1750)
  - Werke, die speziell für Kinder oder Jugendliche geschrieben sind.
  - Pippi Langstrumpf, Pinocchio.

Slide 6

Kinder- und Jugendliteratur ab 1970

- 1960/ 1970er Jahre: Paradigmawechsel von Kindheit und Jugend wegen gravierender politischer, sozialer sowie medien- und gesellschaftskultureller Veränderungen → Kindererziehung → Kinderliteratur.

- Probleme in der Politik
- Soziale Veränderungen
- Mediens- und gesellschaftskulturelle Veränderungen

↓

Veränderungen in der Gesellschaft

→

Kindererziehung

↑

-Erziehung für die Emanzipation und Veränderung der Gesellschaft.

-Kinder galten den Erwachsenen als gleichgestellt.

→

Kinderliteratur

↓

Die Bücher sollten sich prinzipiell nicht mehr von der Erwachsenen-literatur unterscheiden

Slide 7

MODERNER KINDER- UND JUGENDROMAN

- "Der Begriff moderner Kinderroman bezeichnet eine (kinder)literarische Gattung, deren Texte prinzipiell über **vergleichbare Merkmale verfügen wie der moderne Roman für Erwachsene** [...] es geht um eine veränderte Struktur der Texte, um Inhalt und Form, [...] kurz um das "Was" und "Wie" des Erzählens." (Gansel, 2010: 110)
- Was: Beziehungsprobleme der Eltern, Scheidung, Berufstätigkeit der Mutter, Aggressivität, Alkoholismus, Behinderung, Tod, usw.
- Wie: moderne Ich-Erzählung, Technik des inneren Monologs bzw. des Bewusstseinsstroms, Montage, Collage usw.

Slide 8

MODERNER KINDER- UND JUGENDROMAN

- Problemorientierter bzw. sozialkritischer Kinderroman
- Psychologischer Kinderroman
- Komischer Kinderroman
- Phantastischer Kinderroman

Slide 9

AUFGABE

Zu welcher Unter- bzw. Subgattung passt *Stolperschritte*?

Slide 10

AUFGABE

1. Über die Subgattung lesen und Merkmale in die Spalte schreiben.
2. Mit den Kollegen/ Kolleginnen darüber sprechen und die Merkmale anderer Subgattungen in die Spalten notieren.
3. Zusammen mit den Kollegen/ Kolleginnen diskutieren: Zu welcher Subgattung passt Stolperschritte? Warum?

Slide 11

BIBLIOGRAFIE

- EWERS, Hans-Heino. Paradigmenwechsel der Kinder- und Jugenliteratur um 1970. Disponível em: http://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/literatur/104-mediageschichte/literaturgeschichte/659-paradigmenwechsel-der-kinder-und-jugendliteratur-um-1970. (Acesso em 19.01.17)
- GANSEL, Carsten. Der moderne Kinderroman. In: _____. **Moderne Kinder- und Jugendliteratur:** Vorschläge für einen kompetenzorientierten Unterricht. Berlin: Cornelsen, 2010, p. 107-165.
- O´SULLIVAN, Emer; RÖSLER, Dietmar. **Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht**. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 2013.
- SCHIKORSKY, Isa. **Kurze Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur**. Norderstedt: Books on Demand GmbH, 2012.
- WEINKAUFF, Gina; VON GLASENAPP, Gabriele. **Kinder-und Jugendliteratur**. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2014;

ANEXO H – Subgêneros literários

Problemorientierter bzw. sozialkritischer Kinderroman

Der problemorientierte bzw. sozialkritische Kinderroman ist historisch gesehen Reflex auf die 1968 in Gang gebrachte neue Sicht auf Kindheit, auf das Verhältnis der Generationen, auf die Schattenseiten der modernen Gesellschaft.

Diese „emanzipatorisch gemeinte“ Kinder- und Jugendliteratur hat „in der Ent- Tabuisierung eines ihrer Charakteristika“ (Dahrendorf 1988, 41ff.). Als enttabuisierte Bereiche, die mit den 70er-Jahren in den Horizont romanhafter Darstellung gelangten, gelten Politik, Herrschaft, Krieg, Faschismus, Arbeit, Arbeitslosigkeit, Ausbeutung, Liebe, Sexualität, Tod, Behinderung, Dritte Welt, Unterdrückung.

[…] Nicht (phantastische) Schonräume oder spannungsreiche Abenteuer waren daher die Darstellungsgegenstände, sondern jede „wirkliche Wirklichkeit“, mit der Kinder wie Erwachsene tagtäglich konfrontiert wurden.

[…] In den problemorientierten Kinderromanen wurde von einem prinzipiell gleichberechtigten Verhältnis ausgegangen. Entsprechend fanden sich in der Darstellung kindliche Figuren, die emanzipiert-engagiert auftreten und ihre Rechte einfordern, oder aber solche, die an den dargestellten Verhältnissen leiden. In beiden Fällen zielt die Wirkungsintention der Texte darauf, dem kindlichen Leser einen kritischen Blick auf die Gesellschaft zu vermitteln, hinter die Kulissen zu schauen, ihm die sozialen Mechanismen durchschaubar zu machen, um ihn aufzuklären und damit seine Mündigkeit zu befördern.

Aufgabe:

Was ist zentral an jeder Subgattung? Diskutiere es in der Gruppe und schreibe die Information in der Tabelle:

Problemorientierter- bzw. sozialkritischer Kinderroman	Psychologischer Kinderroman	Komischer Kinder- bzw. Familienroman

Bearbeitet nach dem Original von Gansel, 2010.

Psychologischer Kinderroman

Beim psychologischen Kinderroman erfolgt eine Schwerpunktverlagerung auf die Darstellung kindlicher und jugendlicher Innenwelten. An die Stelle von Aktion tritt hier die Reflexion über psychische Phänomene der eigenen Subjektivität (vgl. Gansel 1994, 354). Insofern wird der „Blick ins Innere“ (Lypp 1998) eröffnet und eine „Einfühlung in die kindliche Psyche“ (Steffens 1998), mit ihren Gedanken und Gefühlen, Träumen und Ängsten geleistet.

[…]im psychologischen Kinderroman geht es um die Auswirkungen des Alltags mit seinen Konflikten auf die Psyche der kindlichen Protagonisten. […] Nicht die äußere Wirklichkeit steht im Zentrum der literarischen Darstellung und das Agieren der Protagonisten in ihr (Handlungen, Episoden), sondern vielmehr ihre Verarbeitung.

[…] es handelt sich um Kinderfiguren, die sich ihrer selbst nicht mehr sicher sind, die selbstreflexiv mit sich und ihrer Umwelt umgehen. […] Dabei werden keineswegs nur die inneren Probleme des kindlichen Daseins bzw. der Kinder ausgeleuchtet, sondern in den Blick geraten darüber hinaus die Zweifel der Erwachsenen […].

[…] Bei der Darstellung von Innenwelt […] geht die Souveränität des Erzählens zurück, weil die Figuren als Ich-Erzähler bzw. homo- autodiegetische Erzähler selbst zu Wort kommen. […] Vergleichbar gewinnen für die Sprechsituation im psychologischen Kinderroman Bewusstseinsbericht, erlebte Rede, innerer Monolog, Bewusstseinsstrom an Bedeutung.

Aufgabe:

Was ist zentral an jeder Subgattung? Diskutiere es in der Gruppe und schreibe die Information in der Tabelle:

Problemorientierter- bzw. sozialkritischer Kinderroman	Psychologischer Kinderroman	Komischer Kinder- bzw. Familienroman

Bearbeitet nach dem Original von Gansel, 2010.

Komischer Kinder- bzw. Familienroman

Der psychologische Kinderroman schildert die Auswirkungen der veränderten Familienkonstellationen (Scheidung, Tod, allein erziehende Eltern) auf die Psyche der kindlichen Protagonisten und markiert die Verlustängste wie die Unsicherheiten der Kinder. Der komische Kinder- bzw. Familienroman dagegen gewinnt den neu entstehenden Familienverhältnissen eine positive Seite ab. Auch hier gelangen durchaus Defizite ins Blickfeld, nur werden sie nicht beklagt, sondern in den Kontext einer witzig-ironischen Bewertung gestellt. […] Im komischen Kinderroman werden die Risiken in einer modernen Gesellschaft keinesfalls verschwiegen, aber sie erfahren eine andere Wertung; mit Problemen wie Spannungen wird locker, gelassen, humorvoll, ironisch umgegangen. Ein Grund liegt darin, dass die gewandelten Familienverhältnisse nicht mehr als Folge elterlichen Versagens erfasst werden, vielmehr handelt es sich um selbstbewusste Bekenntnisse der Erwachsenen zu ihrem Lebensstil.

[…] Im komischen Kinder- bzw. Familienroman werden Rollenvorstellungen, Weltbilder, Werte wie Normen parodiert und auf witzige Weise hinterfragt. […] Es findet sich gerade in den komischen Familienroman eine Vielfalt von Familienkonstellationen.

Aufgabe:

Was ist zentral an jeder Subgattung? Diskutiere es in der Gruppe und schreibe die Information in der Tabelle:

Problemorientierter- bzw. sozialkritischer Kinderroman	Psychologischer Kinderroman	Komischer Kinder- bzw. Familienroman

Bearbeitet nach dem Original von Gansel, 2010.

ANEXO I – Termo de consentimento

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
Departamento de Letras Modernas
Av. Prof. Luciano Gualberto, 403 - CEP 05508-010 - Cidade Universitária - São Paulo - SP.
Tel.: (11) 3091-5041 / 3091-4503 / Fax (11) 3032-2325 / e-mail: flm@usp.br
Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Alemã

TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Concordo em participar, como voluntário/a, do projeto de pesquisa intitulado "Literatura infantojuvenil como meio de aprendizagem e reflexão linguística: uma proposta para o ensino superior em Letras-Alemão", que tem como pesquisadora responsável a mestranda Elaine Rodrigues Reis Lobato, do programa de pós-graduação em Língua e Literatura Alemã (DLM/FFLCH/USP), orientada pela Dra. Dörthe Uphoff.

A pesquisa tem por objetivo investigar como se desenvolve a aprendizagem e a reflexão sobre a língua alemã em contexto universitário, a partir do trabalho com um romance da literatura infantojuvenil, consistindo minha participação em ceder integralmente o livro de atividades que será utilizado durante a sequência didática ministrada por Elaine Rodrigues Reis Lobato na disciplina X[76], durante o período de 16 de março a 3 de abril de X.

Compreendo que este estudo possui finalidade de pesquisa e que os dados obtidos serão divulgados seguindo suas diretrizes éticas, com a preservação do anonimato dos participantes, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

Nome e assinatura

_____

_____

São Paulo, _____ de março de X.

_____

[76] O nome da disciplina e o ano foram retirados, a fim de preservar o anonimato dos participantes.