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

MARINA GRILLI LUCAS SILVA

A abordagem CLIL na universidade e o desenvolvimento da leitura na graduação em Letras/Alemão

Versão corrigida

São Paulo
2018

MARINA GRILLI LUCAS SILVA

A abordagem CLIL na universidade e o desenvolvimento da leitura na graduação em Letras/Alemão

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, para a obtenção do Título de Mestra em Letras

Orientadora: Profª. Drª. Dörthe Uphoff

De acordo:

Versão corrigida

São Paulo
2018

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

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

Silva, Marina
S586a A abordagem CLIL na universidade e o desenvolvimento da leitura na graduação em Letras/Alemão / Marina Silva ; orientadora Dörthe Uphoff. – São Paulo, 2018.
158 f.

Dissertação (Mestrado)– Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de concentração: Língua e Literatura Alemã.

1. Ensino de Língua Estrangeira. 2. Aprendizagem de Língua Estrangeira. 3. Língua Alemã. I. Uphoff, Dörthe, orient. II. Título.

Nome: SILVA, Marina Grilli Lucas.

Título: A abordagem CLIL na universidade e o desenvolvimento da leitura na graduação em Letras/Alemão.

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do Título de Mestra em Letras

Aprovado em:

Banca Examinadora:

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

À Dörthe Uphoff, minha brilhante orientadora durante esta pesquisa de mestrado e as duas pesquisas de iniciação científica que a antecederam, por ser um exemplo de paciência, dedicação, comprometimento e rigor ético e metodológico. Que o seu entusiasmo pelo ensino e pela pesquisa ainda possa motivar e inspirar muitos outros alunos, assim como foi comigo.

À Eliane Lousada e ao José da Silva Simões, pelas valiosas contribuições fornecidas durante o exame de qualificação.

À agência de fomento CAPES, pelos 24 meses de bolsa concedidos para a realização desta pesquisa.

A todos os participantes das coletas de dados para esta pesquisa. Espero que fiquem satisfeitos com o produto final da pesquisa a cujos questionários, testes e entrevistas dedicaram seu precioso tempo.

Ao David, meu amor, pelo apoio incondicional durante a realização deste trabalho e de tantos outros sonhos que tenho para nós.

Ao Henrique, meu filho, por ser meu ponto de equilíbrio entre tantos afazeres, com sua maneira inigualável de ver o mundo e sua cativante paixão pela vida.

Ao Lucas, meu pai, e à Silvia, minha mãe, por todo o investimento em minha educação básica, possibilitando que eu seguisse com sucesso o caminho profissional que escolhi.

A Deus e a todos os Orixás, por abençoarem meus caminhos hoje e sempre, e aos meus amados guias espirituais, pelo apoio e incentivo em cada momento, de dificuldade ou de glória.

“Der Text ist der Samen, der auf dem Boden des Wissens aufgeht zum Textverständnis”. (Heringer, 1989)

RESUMO

Este trabalho pretende contribuir para a discussão sobre o desenvolvimento da competência de leitura em alemão como língua estrangeira. A pesquisa empírica foi realizada em contexto universitário, mais especificamente no curso de Letras/Alemão da USP, e a análise dos dados obtidos teve como foco a compreensão de leitura dos participantes e os fatores que a influenciaram. A hipótese inicial era a de que frequentar uma disciplina CLIL ajuda no desenvolvimento da competência de leitura dos graduandos em Letras/Alemão. Após um estudo preliminar, que incluiu observações de aula e sondagens dos hábitos de leitura dos alunos da disciplina CLIL intitulada "Aquisição/Aprendizagem do Alemão como Língua Estrangeira", ficou claro que a razão para essa suposta evolução da competência de leitura não é a carga de leitura que a disciplina exige, e sim a grande carga de *input* linguístico geral que ela oferece. A partir dessa informação, decidimos que o procedimento de coleta de dados incluiria um questionário sobre o perfil dos alunos e três testes para acompanhar a progressão da competência de leitura dos alunos da última disciplina obrigatória de língua alemã ao longo do semestre. Os instrumentos foram aplicados no ano seguinte, quando a disciplina foi oferecida novamente. Os participantes foram separados em dois grupos: alunos que cursavam Aquisição/Aprendizagem e alunos que não cursavam a disciplina. Três deles realizaram todos os testes e, ao início da graduação em Letras/Alemão, não tinham conhecimentos prévios sistematizados sobre a língua alemã. Analisando seus dados, percebemos que dois deles tinham trajetórias bastante parecidas na aprendizagem de alemão, mas somente um demonstrou melhora na leitura. Comparando ambos de forma mais detalhada, ficou claro que esse aluno teve seu primeiro contato com um *input* linguístico denso durante as aulas de Aquisição/Aprendizagem, enquanto o outro já realizava pesquisa de Iniciação Científica na mesma área da disciplina e, por isso, não encontrou dificuldades para acompanhá-la desde o início. Concluiu-se que cursar uma disciplina CLIL auxilia no desenvolvimento da leitura do aluno que já construiu uma base de conhecimentos da língua alemã, mas ainda não tem experiência como leitor. Portanto, um possível caminho para garantir uma melhor competência de leitura dos futuros profissionais em Letras/Alemão é introduzir a obrigatoriedade de ao menos uma disciplina CLIL no currículo, além de estabelecer o domínio das habilidades básicas de leitura como foco das aulas de língua na graduação.

Palavras-chave: CLIL, leitura, ensino/aprendizagem de língua alemã, alemão como língua estrangeira, ensino de alemão em contexto universitário

ABSTRACT

This work aims to take part in the discussion on the development of the reading competence in German as a foreign language. The empirical research was carried out in a university context, more specifically in the Bachelor's degree in German at USP, and the analysis of the obtained data focused on participants' reading comprehension and the factors by which it has been influenced. The primary hypothesis was that taking a CLIL course helps developing the reading comprehension of German graduate students. After a preliminary study, which included classroom observations and surveys on the reading habits of a course called "Aquisição/Aprendizagem do Alemão como Língua Estrangeira" [Acquisition/Learning of German as a Foreign Language], it was clear that the reason for this evolution is not the heavy load of reading during the course, but rather the load of general linguistic input offered. Based on that information, the data collection procedures were planned: a questionnaire on the profile of the students and three tests to follow the progress of reading competence of the students of the last mandatory German language course during the semester. The data collection took place in the following year, when the course was offered again. The participants were divided into two groups: students taking "Aquisição/Aprendizagem" and students who were not attending the course. Three of all students participated on all the data collection activities and had no systematized knowledge about German before beginning the graduation. The data analysis showed that two of them had gone through very similar paths while learning German, but only one showed improvement in their reading competence. A more detailed comparison made clear that this one had had their first contact with a dense linguistic input during "Aquisição/Aprendizagem" classes, while the other was already working on an undergraduate research in the same area of the course by its beginning, and, therefore, did not encounter difficulties to follow it. It was concluded that taking a CLIL course promotes the development of the reading comprehension of the student who has already built a solid base of knowledge in the German language, but does not yet have much experience as a reader.

Key-words: CLIL, reading, teaching and learning German, German as a foreign language, teaching German in university context

ZUSAMMENFASSUNG

Diese Arbeit möchte einen Beitrag zur Diskussion über die Lesekompetenz im Deutschen als Fremdsprache leisten. Die empirische Untersuchung wurde im universitären Kontext durchgeführt, und zwar im Graduierungskurs Germanistik an der USP. Die Datenanalyse fokussierte auf das Leseverstehen der Studierenden und auf die dazu führenden Faktoren. Die Ausgangshypothese war, dass es den Germanistikstudierenden hilfreich wäre, ein CLIL-Seminar zu besuchen, um ihre Lesekompetenz auf Deutsch zu entwickeln. Eine Vorstudie enthielt Unterrichtsbeobachtungen und Befragungen über die Lesegewohnheiten eines CLIL-Seminars namens „Aquisição/Aprendizagem do Alemão como Língua Estrangeira“ [Erwerb/Lernen des Deutschen als Fremdsprache], und dadurch wurde festgestellt, dass der Grund für eine Entwicklung der Lesekompetenz der Studierenden nicht der Kontakt mit akademischen Texten ist, sondern die große Menge allgemeinen sprachlichen Input, die während des Seminars angeboten wird. Davon ausgehend wurde entschieden, dass die Datenerhebungsinstrumente einen Fragebogen über die Profile der Studierenden und drei Lesetests miteinbeziehen sollten. Diese wurde im darauf folgenden Jahr ausgesetzt, als das Seminar wieder angeboten wurde. Die Teilnehmer wurden in zwei Gruppen unterteilt: diejenigen, die sowohl „Aquisição/Aprendizagem“ als auch „Deutsch 5“ besuchten, und diejenigen, die nur „Deutsch 5“ besuchten. Drei von ihnen haben alle drei Lesetests gemacht und hatten am Anfang des Germanistikstudiums keine systematischen Vorkenntnisse der deutschen Sprache. Bei der Datenanalyse wurde festgestellt, dass zwei von ihnen sehr ähnliche Wege beim Deutschlernen begangen hatten, aber nur bei einem verbesserte sich die Lesekompetenz. Eine ausführlichere Analyse zeigte, dass dieser Student seinen ersten Kontakt mit starkem sprachlichen Input im Seminar „Aquisição/Aprendizagem“ hatte, während der andere vorher eine Forschung auf Bachelor-Niveau angefangen hatte, und deshalb hatte er keine Schwierigkeiten im Seminar vom Anfang an. Als Schlussfolgerung konnte herausgestellt werden, dass es hilfreich für die Entwicklung der Lesekompetenz ist, ein CLIL-Seminar zu besuchen, wenn der Student schon vorher gute Basiskenntnisse des Deutschen aufgebaut hat. Ein möglicher Weg also, um eine bessere Lesekompetenz für zukünftige Fachkräfte des Bereiches Germanistik zu gewährleisten, besteht darin, mindestens ein CLIL-Seminar im Curriculum zum Pflichtfach zu erheben, sowie die Beherrschung der grundlegenden Lesefähigkeiten als Schwerpunkt des Sprachunterrichts im Bachelor zu etablieren.

Schlagwörter: CLIL, Lesekompetenz, Spracherwerb/Sprachlernen, DaF, Germanistik

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Universidades brasileiras que oferecem a graduação em Letras/Alemão e seus modelos de curso.....29

Tabela 2. Dificuldades e aproveitamento na disciplina, segundo os próprios alunos.....67

Tabela 3. Disciplinas cursadas por graduados em Letras/Alemão na USP e seus níveis de dificuldade.....71

Tabela 4. Atividades de leitura realizadas pelos sete alunos de Língua e pelos cinco alunos de Língua e Aquisição que responderam ao questionário inicial.....89

Tabelas 5, 6 e 7. Desempenho dos participantes nas questões de múltipla escolha dos testes de leitura.....100

Tabelas 8, 9 e 10. Tipos de erros cometidos pelos participantes.....101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Disciplinas obrigatórias da habilitação em Alemão dos dois últimos anos do bacharelado em Letras/Português e Alemão na USP (FFLCH, s/d).....38

Quadro 2. Disciplinas obrigatórias da habilitação em Alemão do último ano do bacharelado em Letras/Alemão na USP (FFLCH, s/d).....39

Quadro 3. Abordagens da leitura e suas principais características, com base em Leffa (1999, p. 13).....43

Quadro 4. Níveis da compreensão de leitura, com base no Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (Conselho da Europa, 2001, p. 107).....47

Quadro 5. Hipótese e definições das variáveis, adaptado de Moura & Ferreira (2005, p. 48)...57

Quadro 6. Cronograma de "Aquisição/Aprendizagem do Alemão como Língua Estrangeira" em 2016/1 e 2017/1.....59

Quadro 7. Objetos de observação das aulas de "Aquisição/Aprendizagem do Alemão como Língua Estrangeira".....63

Quadro 8. Sinopse da investigação preliminar.....73

Quadro 9. Planejamento do questionário inicial, adaptado de Moura & Ferreira (2005, p. 75)..76

Quadro 10. Quantidade de questões de cada teste, agrupadas de acordo com o tipo de resposta, conforme o PREL (2005, p. 20).....80

Quadro 11. Objetivos da pesquisa, instrumentos de coleta de dados relacionados a eles e data em que foram aplicados.....88

Quadro 12. Índice de acertos dos participantes nas atividades e nível de conhecimento declarado.....93

Quadro 13. Definição dos tipos de erro cometidos pelos participantes nos testes de leitura.....100

Quadro 14. Relação entre os erros cometidos nos testes e as habilidades e níveis do processamento de leitura, com base no PREL (2005) e em Lutjeharms (2010).....109

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Padrão das questões do questionário sobre a leitura de textos sugeridos na disciplina.....65

Figura 2. Questões 5 e 6 do questionário para graduados em Letras/Alemão.....69

Figura 3. Primeira parte do questionário.....77

Figura 4. Segunda parte do questionário.....78

Figura 5. Primeiro teste de leitura.....82

Figura 6. Segundo teste de leitura.....84

Figura 7. Terceiro teste de leitura.....85

Figura 8. Níveis de proficiência em língua, em pirâmide invertida.....97

Figura 9. Questão 3a, sobre o primeiro texto do primeiro teste de leitura.....103

Figura 10. Questão 3a, sobre o primeiro texto do segundo teste de leitura.....103

Figura 11. Questão 2, sobre o segundo texto do primeiro teste de leitura.....104

Figura 12. Questão 1, sobre o segundo texto do terceiro teste de leitura.....104

Figura 13. Questão 2, de múltipla escolha, sobre o primeiro texto do terceiro teste de leitura.105

Figura 14. Questão 2, sobre o segundo texto do segundo teste de leitura.....106

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Leitura dos textos em alemão em ambas as turmas.....66

Gráfico 2. Leitura dos textos em português em ambas as turmas.....66

LISTA DE SIGLAS

CLIL – *Content and Language Integrated Learning*

LE – Língua estrangeira

ALE – Alemão como Língua Estrangeira

LM – Língua materna

FURB – Fundação Universidade Regional de Blumenau

IFPLA – Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã

ISEI – Instituto Superior de Educação Ivoti

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFPEL – Universidade Federal de Pelotas

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

UNIOESTE – Universidade Federal do Oeste do Paraná

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. Introdução.....16

2. Pressupostos teóricos.....21

2.1. CLIL – o Ensino Integrado de Língua e Conteúdo.....21

2.1.1. Características gerais da abordagem CLIL.....21

2.1.2. História do ensino bilíngue e situação atual do modelo.....24

2.2. Aspectos curriculares do ensino universitário de ALE.....27

2.2.1. Os obstáculos da graduação em Letras/Alemão.....29

2.2.2. Breve histórico do curso de Letras/Alemão na USP.....34

2.2.2.1. O Projeto Pedagógico desde 2013.....36

2.2.2.2. A grade curricular do bacharelado e da licenciatura.....38

2.3. A competência de leitura.....39

2.3.1. O texto.....40

2.3.2. O leitor.....41

2.3.3. Processos que permeiam a leitura.....44

2.3.4. Níveis da compreensão de leitura.....46

2.3.5. Estratégias de leitura.....49

2.3.6. A leitura em língua estrangeira e os critérios para testá-la.....52

3. Metodologia.....55

3.1. Paradigma da pesquisa.....55

3.1.1. O estudo experimental.....55

3.1.2. A constituição de um problema de pesquisa.....56

3.1.3. Aspectos éticos..... 58

3.2. O contexto e os participantes.....58

3.3. Categorias de classificação dos dados.....60

3.4. Investigação preliminar.....62

3.4.1. As aulas observadas: estrutura e impressões obtidas.....62

3.4.2. Como leem os alunos da disciplina de Aquisição..... 64

3.4.3. O que pensam os graduados em Letras/Alemão sobre o currículo do curso...68

3.4.4. Considerações finais.....72

3.5. Coleta de dados: elaboração e aplicação dos instrumentos.....75
3.5.1. Questionário inicial.....75
3.5.2. Testes de leitura.....78
3.5.2.1. Teste de leitura 1.....82
3.5.2.2. Teste de leitura 2.....83
3.5.2.3. Teste de leitura 3.....84
3.5.3. Entrevista.....85
3.5.4. Síntese dos procedimentos de coleta de dados.....87

4. Análise do *corpus* de pesquisa.....89
4.1. Seleção dos dados obtidos.....89
4.2. Os alunos selecionados.....92
4.3. Conhecimento e dificuldades.....93
4.4. Motivação, autonomia e progressão no curso.....94
4.4.1. Por que Alemão?.....94
4.4.2. Disciplinas optativas.....95
4.4.3. Frustrações.....96
4.5. Outras línguas.....99
4.6. Tipos de erros cometidos nos testes.....99
4.6.1. Laís.....102
4.6.2. André.....104
4.6.3. Alice.....105
4.6.4. As dificuldades relatadas e demonstradas.....106
4.6.5. Comparando os três alunos.....107
4.7. O desempenho em leitura à luz do referencial teórico.....108
4.8. Os outros participantes entrevistados.....112

5. Discussão dos resultados e conclusões.....115
5.1. Possíveis causas para a evolução da compreensão de leitura.....115
5.2. Sugestões para o ensino universitário de alemão.....117

Bibliografia citada.....120
Bibliografia consultada.....128

ANEXO.....130

Ementa da disciplina Aquisição/Aprendizagem do Alemão como Língua Estrangeira.....131

APÊNDICES.....133

Apêndice A – Beobachtungsbogen Lehrgruppe, Lehrkraft, Lernatmosphäre.....134

Apêndice B – Beobachtungsbogen Aktivitäten, Lerninhalte und (Teil-)Lernziele.....136

Apêndice C – Beobachtungsbogen Lehrersprache: Wiederholung von Lerneräußerungen.....138

Apêndice D – Beobachtungsbogen Lesen.....140

Apêndice E – Questionário: A graduação em Letras/Alemão e os hábitos de leitura.....142

Apêndice F – Leseverstehen 1.....145

Apêndice G – Leseverstehen 2.....149

Apêndice H – Leseverstehen 3.....153

Apêndice I – Roteiro da entrevista.....157

1. Introdução

A década de 2010 tem sido marcada pelo uso cada vez mais frequente da designação Pós-Modernidade. A popularização dos mais diversos meios de comunicação tem proporcionado a pessoas de todos os perfis oportunidades de repensar o modo como se relacionam. E diante desses desafios, os cenários de ensino/aprendizagem de língua estrangeira (doravante LE) também têm mudado em alta velocidade (KRAMSCH, 2014, p. 296). De acordo com o Quadro Europeu Comum (2001, p. 24),

> a finalidade do estudo das línguas modificou-se profundamente. Não se trata já de alcançar 'mestria' em uma, duas ou mesmo em três línguas (cada uma colocada no seu lugar), tendo como modelo final o "falante nativo ideal". Em vez disso, a finalidade passa a ser o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas.

Em meio a esse cenário, tem sido mais fácil entrar em contato com propostas de ensino bilíngue – ou CLIL – oriundas de outros países. A abordagem CLIL, sigla para *Content and Language Integrated Learning* [Ensino integrado de língua e conteúdo], é uma abordagem com duplo foco, na qual uma língua adicional é usada para ensinar e aprender língua e conteúdo (MARSH et al., 2005, p. 2). Em outras palavras, corresponde a uma modalidade de ensino em que uma língua que o aluno domina e a língua-alvo são empregadas de forma combinada, levando esse aluno ao domínio de determinado conteúdo curricular.

Segundo Mello (2010, p. 119-120), nem sempre se tem clareza sobre o que é um programa de ensino bilíngue e o que se espera dele: muitas nomenclaturas e termos são empregados para fazer referência a uma mesma tipologia, conforme detalharemos no capítulo 2.1.2. Porém, o ensino *bilíngue* de fato, e não monolíngue em LE, é um conceito especialmente inovador no Brasil.

Tomar a decisão de estudar os efeitos do CLIL no desenvolvimento da competência de leitura é tomar a decisão de estudar os efeitos da abordagem sobre a aprendizagem de língua – em outras palavras, é participar da discussão sobre como o CLIL pode contribuir no estímulo da língua que os alunos menos dominam. Essa discussão, de acordo com Königs (2013, p. 34), ocorre com menor frequência do que as reflexões sobre os efeitos do CLIL na aprendizagem do conteúdo. Podemos imaginar que essa frequência menor se deva ao fato de a abordagem já estar mais bem estabelecida nos países europeus, onde se publica a grande maioria dos relatos de aplicação do CLIL. Afinal, o plurilinguismo entre os cidadãos da Europa tem sido fomentado sistematicamente há mais de duas décadas (cf. RAASCH, 2012, p. 358), e os efeitos de diversos

fatores na aprendizagem de línguas não são exatamente um tema inédito das pesquisas em ensino/aprendizagem LE no contexto europeu.

O contato com propostas CLIL de outros países auxilia a situar o contexto brasileiro em contraste com outras realidades. A língua alemã é falada por cerca de 130 milhões de pessoas ao redor do mundo (SIMONS & FENNIG, 2017). No Brasil, costuma ser aprendida como L3, isto é, como terceira língua, ou segunda LE: o inglês ainda é a principal LE aprendida na maior parte dos países, inclusive em países onde a maior parte da população já é bilíngue. Mas o processo de aprendizagem da segunda LE é mais complexo do que o da primeira LE, porque esta estabelece as bases para uma competência de aprendizagem de línguas estrangeiras. Este assunto foi aprofundado em Grilli (2017), com base nos estudos de Hufeisen (2000), Hufeisen & Neuner (2003), Marx & Hufeisen (2010) e Neuner et al. (2009).

Nesse contexto, surgiriam questões como: qual a situação dos aprendizes brasileiros de alemão? Em que condições se formam os professores que ensinarão esses aprendizes? Quais as dificuldades com que se deparam durante sua formação, e como minimizá-las? À medida que as especificidades do ensino de alemão nas universidades brasileiras foram ganhando destaque, evidenciaram-se também os problemas a elas relacionados. Existe, por exemplo, a falsa ideia de que um curso de Letras é uma espécie de curso de LE. Quanto ao acesso ao ensino de alemão em níveis de escolarização anteriores, não só o ensino público em todo o país é consideravelmente precário, o que leva a um baixo índice de aprendizagem de línguas estrangeiras, entre outras consequências, mas também a língua alemã não tem relevância cultural suficiente no país a ponto de ser ensinada na grande maioria das escolas públicas.

A crescente quantidade de relatos sobre experiências de ensino/aprendizagem de alemão em contexto universitário brasileiro nos últimos anos evidencia a importância dessas reflexões: há poucos meses, Uphoff et al. (2017) organizaram uma compilação de artigos dedicados exclusivamente a elas, que inclui contribuições de pesquisadores de oito universidades em sete estados brasileiros, e um segundo volume está em fase de preparação.

Pensado em meio a esse cenário, este trabalho pretende participar da investigação dos fatores que influenciam no desenvolvimento dos graduandos em Letras/Alemão no que concerne às competências na língua-alvo, sobretudo à competência de leitura, tão fundamental para o estudante de Letras e para o futuro professor quanto para o cidadão do mundo na era pós-moderna.

O contexto pesquisado, um curso de graduação em Letras/Alemão, caracteriza-se pela heterogeneidade de formatos curriculares que pode assumir e pela polarização entre disciplinas

de língua e de conteúdo: ao mesmo tempo em que existe uma separação explícita entre esses dois tipos de disciplinas, isto é, as de língua *versus* as de literatura dos países de língua alemã, o conhecimento da língua é geralmente considerado pré-requisito para aprender esse conteúdo – afinal, as disciplinas de literatura iniciam após as de língua e são geralmente ministradas em alemão, conforme apontou esta pesquisa realizada na USP. Dessa forma, o contato do aluno com informações essenciais para sua formação fica condicionado ao seu desempenho nas disciplinas obrigatórias de língua. Essa questão será discutida no capítulo 2.2.

A coleta de dados para esta pesquisa foi realizada com alunos de graduação em Letras/Alemão que estavam passando por esse momento de transição das aulas de língua para as de literatura, para os quais seria pertinente e relevante uma estratégia que levasse a um melhor desenvolvimento da competência de leitura. Na USP, onde a pesquisa foi realizada, a literatura tem peso central no currículo do bacharelado, conforme verificado no estudo preliminar que foi realizado antes da coleta de dados chamada "oficial" e descrito no capítulo 3.4.

Aqui, o trabalho com a leitura assume um viés diferente daquele empregado em cursos de leitura instrumental, mais comuns nas universidades, devido à frequente necessidade de ler textos acadêmicos em língua estrangeira. A hipótese inicial deste estudo era a de que frequentar uma disciplina CLIL auxilia no desenvolvimento da competência de leitura dos graduandos em Letras/Alemão.

A disciplina intitulada "Aquisição/Aprendizagem do Alemão como Língua Estrangeira" é, dentre as oferecidas no curso de Letras/Alemão da USP, a que mais está de acordo com os princípios CLIL, pois tem como foco o ensino bilíngue de um conteúdo específico, na qual a língua é também objeto de ensino. Como essa disciplina deve ser cursada idealmente durante a passagem das disciplinas de Língua Alemã para as de Literatura, e oferece contato denso com textos teóricos avançados, ela poderia ser um recurso útil para melhorar a leitura dos alunos que se encontram nessa fase de transição. Ao chegar nesse ponto, os alunos já tiveram algum contato com textos autênticos em alemão – a leitura e produção de textos curtos, cujos temas não se restrinjam ao conteúdo trabalhado por meio do livro didático, é parte do currículo das disciplinas de Língua Alemã III e IV.

Meireles (2006, p. 309) afirma que o aprendiz de LE que não se encontra em um país onde a língua-alvo é falada costuma assumir um papel de leitor ao entrar em contato com essa língua, pois são mais escassas as chances de usar a língua oral. Por esse motivo, para um aprendiz de LE que se encontra numa região distante daquelas em que a língua-alvo é falada – caso da maior parte das regiões brasileiras em relação à língua alemã –, a leitura é a

competência-chave a ser desenvolvida, responsável por abrir o maior número possível de oportunidades de interação com a(s) cultura(s) mediada(s) por aquela língua.

Portanto, os participantes selecionados para a coleta de dados foram graduandos em Letras/Alemão na USP que não tivessem qualquer experiência de aprendizagem da língua além das disciplinas cursadas na própria graduação. Durante o semestre de coleta de dados, esses alunos estavam cursando a quinta e última disciplina obrigatória de língua, período ideal para cursar também a disciplina CLIL Aquisição/Aprendizagem em caráter optativo.

Nesse cenário, ficou assegurada a relevância do tema desta pesquisa, que, ao investigar a relevância da abordagem CLIL no contexto da graduação em Letras/Alemão, tem o objetivo de contribuir para a discussão acerca do desenvolvimento da competência de leitura em alemão como língua estrangeira (doravante ALE). Os objetivos específicos, daí decorrentes, são os seguintes:

- Avaliar a competência de leitura dos alunos de Língua Alemã V ao início, na metade e ao fim do semestre letivo;
- Comparar o desempenho em leitura dos alunos que cursam Língua Alemã V e Aquisição/Aprendizagem com o daqueles que cursam somente Língua Alemã V;
- Verificar possíveis diferenças no desenvolvimento da competência de leitura dos alunos desses dois grupos ao longo do semestre letivo;
- Buscar razões para níveis diferentes de desenvolvimento da competência de leitura dos alunos em questão.

Outros dois critérios que tiveram papel fundamental na seleção do tema deste estudo foram, conforme a formulação de Pádua (2002, p. 40), a intenção de reelaborar aspectos teóricos ou práticos da área em questão e a identificação de uma lacuna na formação profissional do próprio pesquisador.

Esta dissertação está subdividida em quatro partes. A primeira parte conta com três capítulos de embasamento teórico, que discorrem, respectivamente, acerca do Ensino Integrado de Língua e Conteúdo, do ensino de alemão em contexto universitário e dos atores e mecanismos envolvidos na compreensão de leitura. A segunda parte apresenta, em cinco capítulos, de maneira detalhada os procedimentos metodológicos empregados na construção dos instrumentos de coleta de dados, e descreve um estudo preliminar realizado antes da coleta propriamente dita. Na terceira seção do trabalho, composta por oito capítulos, o referencial teórico e os princípios metodológicos são retomados para justificar a seleção e a análise dos dados coletados. Em uma quarta seção, os dois últimos capítulos trazem as conclusões

alcançadas por meio da pesquisa empírica e sugestões de aproveitamento das mesmas para contribuir para as reflexões sobre os cursos de graduação em Letras/Alemão no Brasil.

Cumpre declarar ainda que todos os textos escritos em outras línguas que aparecem aqui citados em português, de forma direta ou indireta, foram traduzidos por mim, salvo indicação em contrário.

2. Pressupostos teóricos

Este capítulo contém três subdivisões, que apresentam os três pilares teóricos sobre os quais esta pesquisa foi construída.

A primeira parte apresenta a história, a situação atual e as principais características do ensino integrado de língua e conteúdo, o CLIL, sob uma perspectiva europeia – afinal, estamos tratando do ensino/aprendizagem de uma língua europeia, fortemente promovida ao redor do globo pelos países em que é língua oficial, sobretudo pela Alemanha.

A segunda parte apresenta uma reflexão sobre os aspectos curriculares que influenciam no ensino universitário de alemão como língua estrangeira (doravante ALE), indo de questões gerais relativas à modalidade em direção ao contexto brasileiro, para culminar enfim nas particularidades da graduação em Letras/Alemão da USP, onde a pesquisa foi realizada.

Por fim, a terceira parte discorre sobre a competência de leitura e os principais tópicos a ela relacionados, como a relação texto-leitor e as estratégias de leitura, entre outros.

2.1. CLIL – o Ensino Integrado de Língua e Conteúdo

Este item está subdividido em duas seções. Na primeira, procuro apresentar um panorama histórico do ensino bilíngue a partir de seu surgimento na Europa, as implicações que o modelo tem adquirido na atualidade, e comento ainda alguns relatos de experiências de trabalho com a abordagem CLIL em contextos universitários de outros países. Na segunda, são discutidas as características que constituem uma aula dentro dos moldes do CLIL, segundo autores europeus.

2.1.1. História do ensino bilíngue e situação atual do modelo

Em primeiro lugar, o que significa a palavra "bilíngue"? Diversos autores já fizeram tentativas no sentido de definir o que é bilinguismo, classificando conhecimentos e comportamentos bilíngues em categorias como a relação entre as proficiências nas duas línguas, a idade em que uma segunda língua é aprendida e a motivação para aprendê-la (BUTLER, 2013, p. 113-114). Mello (2010, p. 122) resume o bilinguismo como "a habilidade de uma pessoa de processar duas línguas", envolvendo também as pessoas "que estão em processo de desenvolvimento da competência bilíngue".

Já para o termo "ensino bilíngue", segundo Vollmer (2013, p. 124), ainda não se chegou a uma definição consensual, nem na Alemanha, nem muito menos em toda a Europa – e certamente também não em regiões do globo onde o ensino bilíngue é praticado, sistematizado

e discutido com menor frequência, como é o caso do Brasil. Segundo Mello (2010, p. 122, grifo no original),

> a expressão *educação bilíngue* tem sido frequentemente usada na sua acepção mais abrangente para incluir todas as situações em que duas ou mais línguas estão em contato, fazendo-se a distinção entre as suas diversas tipologias somente quando o contexto ou a situação requer um maior detalhamento técnico.

Quando do surgimento do ensino bilíngue na Alemanha, na década de 1960, não havia um suporte teórico específico para a prática. Em 1963 foi estabelecida uma cooperação entre Alemanha e França, que alavancou o ensino bilíngue em alemão e francês na Alemanha; em 1964 entrou em vigor o acordo *Hamburger Abkommen*, que unificou alguns parâmetros para o sistema educacional em toda a Alemanha, como o ensino de inglês para todos. A fundação da União Europeia em 1993, com sua política de mercado interno livre e a definição de educação [*Bildung*] como compromisso individual consigo mesmo, não só aumentou drasticamente a exigência pelo ensino bilíngue na Alemanha (BREIDBACH, 2013, p. 13), como também alçou a abordagem ao nível de conceito metodológico para o estímulo à aprendizagem de LE na Europa (WOLFF, 2013, p. 20).

Entre as décadas de 1980 e 1990, o ensino bilíngue passou a ser visto, sob a perspectiva da didática de LE, como contraposição às concepções estruturalistas de aula e aos métodos audiolingual e audiovisual. Nos anos 1990, a abordagem comunicativa culminou no modelo de imersão como ideal para o ensino de LE, por trabalhar com objetos de ensino autênticos. A partir daí, aconteceu uma grande transição do foco na forma [*focus on form*][1] para o foco no conteúdo [*focus on content*] das interações em LE.

Assim, o ensino bilíngue foi colocado em evidência (cf. WOLFF, 2013, p. 14; BREIDBACH, 2013, p. 13-14).

Segundo Ballweg et al. (2013, p. 9-10), são objetivos da política linguística na Europa:

- desde 1995, que todos os cidadãos da União Europeia disponham de conhecimentos, seja nas competências de recepção e/ou nas de produção, em no mínimo duas línguas estrangeiras, além de sua língua materna – resolução conhecida como *Formel 1+2* (cf. RAASCH, 2012, p. 358);

[1] Não confundir com o foco *nas formas* [*focus on forms*], metodologia de ensino em que o grande princípio organizador da aula de LE era a acumulação de itens linguísticos individuais, como morfemas ou modos verbais (LONG, 1991).

- que não só se aprenda ativamente na escola e na universidade, mas que os conhecimentos linguísticos sejam mantidos e ampliados após a escola e a capacitação profissional;
- que o aprendiz de língua(s) conheça seus pontos fortes ao aprender e disponha de estratégias apropriadas ao seu estilo de aprendizagem;
- que a aula de LE comece o mais cedo possível, de modo que as crianças compreendam como natural a existência de várias línguas e possam movimentar-se sem problemas em ambientes multilíngues;
- que a oferta de línguas seja diversificada, isto é, que não sejam ensinadas nas escolas apenas as línguas mais faladas, mas também línguas minoritárias ou de países vizinhos;
- o próprio ensino integrado de língua e conteúdo (CLIL), abordagem que consiste em ministrar um conteúdo curricular usando uma LE como principal – mas não único – meio de intermediação do conhecimento, na escola ou no ensino universitário.

Assim, no início do século XXI, o Ensino Integrado de Língua e Conteúdo ou ensino bilíngue foi deixando de ser uma exceção, e consolidando-se como parte do sistema de ensino europeu.

Hoje, o ensino bilíngue é conhecido no âmbito europeu através das siglas CLIL e EMILE [*Enseignement d'une Matière Intégré à une Langue Étrangère*]; em língua alemã, o conceito é conhecido sob os nomes *Bilingualer Unterricht* e *Bilingualer Sachfachunterricht*. Às vezes consideradas como sinônimos, e outras vezes, como ideias ligeiramente divergentes entre si, os termos podem ser diferenciados de acordo com a organização do insumo bilíngue ofertado, com a função e os objetivos do uso da LE e com os conceitos didáticos que os embasam (SCHMELTER, 2013, p. 43).

Alguns pesquisadores ainda apontam a falta de orientações didático-metodológicas para a prática do ensino bilíngue, baseadas não só em modelos teóricos, mas em pesquisa empírica: segundo Schmelter (2013, p. 43), a seleção de conteúdos disciplinares que leve em consideração as competências bilíngue e intercultural do aprendiz só é possível a partir da cooperação entre ambas as perspectivas. Essa cooperação se faz urgente no estabelecimento dos chamados andaimes sobre os quais o aprendiz possa se apoiar na construção de competências para dominar o conteúdo em ambas as línguas (cf. BEESE et al., 2014).

Afinal, só faz sentido falar em ensino bilíngue, como sinônimo para a modalidade de aula concebida a partir das diretrizes da abordagem CLIL, se a comunicação em sala de aula puder aproximar-se o máximo possível da comunicação natural e autêntica da área do

conhecimento trabalhada na aula (cf. KÖNIGS, 2013, p. 36). Um princípio comum a todos os ambientes CLIL é a busca por um mundo de aprendizagem e de vivência na língua-alvo, no qual, além da aquisição do conhecimento formal sobre a língua, se tenha oportunidades de uso da linguagem técnica geral e específica da disciplina (HAATAJA & WICKE, 2016, p. 4).

Na década de 2000, surgiram em todo o mundo muitos relatos de aplicação do CLIL e trabalhos acadêmicos a respeito – exemplos de publicações voltadas para a abordagem são o periódico online *International CLIL Research Journal* e os livros da série MSU, *Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht* [Plurilinguismo na escola e na aula] (WOLFF, 2013, p. 20). Para citar dois trabalhos envolvendo ALE, Merkelbach (2006) observa que a ausência do trabalho com estratégias de leitura em inglês no Taiwan é fator de desmotivação na prática de leitura em alemão, e Haghani (2008) mostra a importância de se considerar questões políticas no planejamento curricular de cursos de tradução que envolvem a língua alemã em universidades iranianas. A divulgação desses resultados é relevante porque, de acordo com Königs (2013, p. 37-38), já se sabe bastante sobre o CLIL na Alemanha e em diversos outros países europeus, e agora é necessário conhecer pesquisas a respeito em outros países: em escolas bilíngues, em sistemas de ensino escolar inseridos em sociedades multilíngues e em universidades que oferecem cursos em LE.

2.1.2. Características gerais da abordagem CLIL

Conforme já mencionado, o ensino bilíngue já existia em alguns contextos europeus nos anos 1960, embora sem um referencial teórico que lhe conferisse embasamento. A partir dos anos 1970 (cf. LEISEN, 2015, p. 100), o ensino bilíngue na modalidade DFU (*Deutschsprachiger Fachunterricht*) estendeu-se a outros contextos, como as escolas alemãs no exterior. O conceito só veio a ser nomeado durante a década de 1990, ao mesmo tempo em que se multiplicavam os ambientes escolares CLIL em todas as suas variações (HAATAJA & WICKE, 2015, p. 9).

Segundo Rösler (2010, p. 13), as características fundamentais de uma aula dentro dos parâmetros do CLIL são as seguintes:

- Consciência [*awareness*] do professor acerca de sua linguagem, para que os alunos menos proficientes não sejam prejudicados na compreensão do conteúdo;
- *Code-switching* do professor para checar a compreensão de novos conceitos;
- Uso de suporte visual para que os alunos acompanhem o roteiro da aula, isto é, roteiro por escrito em *handouts* ou *slides*;

- Nem o professor nem os alunos devem discriminar o colega que deseja usar a L1 em sala de aula, pois a prioridade é a compreensão do conteúdo.

Percebe-se o quanto o trabalho com a abordagem CLIL exige dos professores que o abraçam. Marsh et al. (2005, p. 16-27) apresentam uma longa lista de habilidades esperadas do professor CLIL no que concerne ao comprometimento com o próprio desenvolvimento pessoal, ao conhecimento dos fundamentos do CLIL, à consciência acerca da língua e do conteúdo, ao conhecimento dos recursos necessários para fomentar as capacidades do aluno e cooperar com os demais professores, às formas de avaliar, entre outras habilidades.

De acordo com Mello (2010, p. 119-120), existem muitas nomenclaturas e termos para designar os diversos modelos de educação bilíngue, e esses modelos podem chegar a enquadrar-se em mais de uma nomenclatura. No âmbito do ensino escolar, a autora (MELLO, 2010, p. 120-21) distingue majoritariamente entre a *educação bilíngue transicional* e a *de manutenção*, sendo a primeira aquela em que a instrução na L1 do aluno acontece somente até que a criança consiga acompanhar as aulas em L2, e a segunda, a que busca preservar o contato do aluno com sua L1 no ambiente escolar.

Outra categoria de classificação é a *imersão estruturada*, programa em que não ocorre um ensino bilíngue de fato, e sim monolíngue, mas no qual os alunos "tornam-se bilíngues à medida que usam na escola uma língua diferente daquela que é falada regularmente em casa". Nesse tipo de programa, a L1 pode ser usada pelos alunos, mas não é empregada na aula em caráter oficial; uma variação consiste em incorporar ao programa regular monolíngue algum tipo de suporte linguístico ou acadêmico (MELLO, 2010, p. 120).

Haataja & Wicke (2016) diferenciam as seguintes variantes de aplicação da abordagem CLIL:

- A aula de língua que abrange conteúdo disciplinar (*fächerübergreifender Deutsch als Fremdsprache-Unterricht*), indo além do conteúdo disciplinar específico e assumindo a função de apresentar os recursos necessários em LE para tornar o ambiente bilíngue.
- A aula bilíngue que tem o alemão como língua-alvo (*bilingualer Sachfachunterricht mit Deutsch als Zielsprache*), muito popular na Europa, em que é ensinado conteúdo em alemão. Algumas vezes, a aula chega a ser monolíngue – caso de parte das disciplinas dos cursos de graduação em Letras/Alemão, enquanto outras são simplesmente ministradas em português – e, em outras, apenas algumas fases dela o são, ou então a LE é usada na forma de projetos. Essa proposta lembra a imersão estruturada, conforme descrita por Mello (2010, p. 119-20).

- Os programas de imersão parcial ou total (*deutschsprachige [Teil-] Immersionsprogramme*), que adquiriram caráter de modelo quanto ao currículo e à elaboração de material na última década, e podem prover importantes impulsos para o desenvolvimento da abordagem;
- A aula de conteúdo em alemão sensível à língua (*sprachsensibler deutschsprachiger Fachunterricht*), a mais bem documentada das variantes do CLIL e muito presente em escolas alemãs no exterior, que representa uma forma de CLIL mais focada no conteúdo disciplinar.

O conceito de *language awareness*, comumente traduzido para o português como *conscientização linguística*, refere-se ao conhecimento explícito sobre a língua e à percepção consciente do uso, do ensino e da aprendizagem de língua (cf. GNUTZMANN, 2010, p. 115), e está diretamente relacionado à reflexão sobre a língua enquanto procedimento indissociável do uso da mesma (GNUTZMANN, 2010, p. 116). Essa conscientização deve ser o ponto de partida do ensino bilíngue; em outras palavras, a educação bilíngue só pode ser bem-sucedida se o ensino de língua em geral for reestruturado e orientado por normas plurilíngues, conforme sinaliza Jessner (2008, p. 15). A abordagem CLIL parece ser uma resposta válida a esses novos questionamentos.

Formatos adequados de aula e de atividades didáticas são fundamentais para que se chegue a determinados graus de competência, bem como para que os alunos já anteriormente bilíngues – ou plurilíngues – ampliem e aprofundem seus conhecimentos no conteúdo, sem que os aprendizes da LE fiquem desmotivados devido ao grau de complexidade da união entre conteúdo e língua. Afinal, para que os objetivos definidos para o conteúdo disciplinar possam ser alcançados, deve-se assegurar uma base linguística e comunicativa – e esta, por sua vez, deve ser construída e desenvolvida em conjunto com esse conteúdo disciplinar (VOLLMER, 2013, p. 124).

De acordo com Vollmer (2013, p. 124), acreditava-se anteriormente que os recursos linguístico-discursivos de que o aluno dispõe em LE não seriam suficientes para lidar com conteúdos disciplinares de crescente complexidade. Segundo Schmelter (2013, p. 42), existem defensores da ideia de que a aula de conteúdo em LE prejudica a comunicação em LM sobre o conteúdo aprendido. Essas críticas só provam o quanto o ensino *bilíngue* de fato ainda não está muito bem consolidado em determinados contextos: a abordagem de ensino bilíngue na Europa tem se desenvolvido justamente no sentido de possibilitar a aquisição da LE em paralelo com o conteúdo (VOLLMER, 2013, p. 124).

A fundamentação didática da aula CLIL costuma partir do ponto de vista do ensino de LE, e de acordo com Schmelter (2013, p. 40), ainda não se pode afirmar se esses fundamentos se aplicam a qualquer forma de ensino bilíngue. Königs (2013, p. 34) afirma também que ainda não se discute amplamente se e como a modalidade CLIL pode contribuir no estímulo da língua que o aluno menos domina. Em resumo, a abordagem CLIL é um vasto campo a ser explorado.

2.2. Aspectos curriculares do ensino universitário de ALE

Para Mello (2010, p. 122), "o contexto social é o principal fator que influencia os caminhos da educação bilíngue num determinado local". No Brasil, a aula de conteúdo que usa o alemão como língua de mediação é encontrada majoritariamente em dois contextos: em colégios bilíngues particulares, cujo público pertence tradicionalmente às classes sociais mais altas, e em universidades públicas que oferecem cursos de Bacharelado ou Licenciatura em Letras com habilitação em Alemão. Escolas em regiões de imigração, onde se fala e se ensina o alemão padrão e/ou uma variante regional da língua e oferecem conteúdo disciplinar parcialmente bilíngue, são minoria em nosso país e situam-se quase que exclusivamente na região Sul (cf. FRITZEN, 2007, 2013, entre outros; PUPP SPINASSÉ, 2005, 2006, 2007, entre outros). Até mesmo na Europa, onde o ensino bilíngue já está muito mais bem consolidado, Schmelter (2013, p. 40) afirma que os objetivos do ensino bilíngue não são propriamente reconhecidos dentro das políticas educacionais.

No contexto universitário brasileiro, mais especificamente nos cursos de Letras/Alemão, ambiente em que consiste o foco deste trabalho, o ensino do alemão costuma iniciar no nível A1. Isto significa que saber a língua não é pré-requisito para entrar em 16 das 17 universidades onde se oferece a graduação em Letras com habilitação em Alemão. A exceção é o IFPLA, única instituição a exigir conhecimento mínimo de nível B1 para o ingresso na Licenciatura, cuja parceria com a UNISINOS foi substituída, em 2012, por um convênio com o Instituto Superior de Ensino de Ivoti (ISEI). Trata-se de uma instituição situada em antiga região de imigração, onde a língua e a cultura alemãs ocupam até hoje lugar de destaque na comunidade – embora essa também seja a situação da UFSC, onde o curso tem início no nível A1.

A realidade das demais universidades que oferecem cursos de Bacharelado ou Licenciatura em Letras com habilitação em Alemão, de acordo com Blume (2011, p. 54), é diferente: grande parte do currículo fica comprometida com o ensino da língua e futuros professores não atingem um nível suficiente de domínio da língua; é "como se um graduando de matemática tivesse de aprender a tabuada na faculdade".

Mesmo assim, não se pode generalizar os cursos de Letras como se houvesse uma estrutura homogênea por trás de todos eles: Evangelista (2011) e Blume (2011, p. 54) afirmam que a divisão das disciplinas varia muito de uma universidade para outra, tanto nas disciplinas relacionadas a língua e literatura – laboratório [*Sprachlabor*], conversação, introdução à linguística, produção de textos em alemão, literatura alemã traduzida –, como nas disciplinas da área de didática, cultura e tradução. Bolacio Filho & Moura (2014, p. 83) afirmam ser de conhecimento comum que "o bacharelado em Letras é na maioria das faculdades no Brasil caracterizado pela falta de um perfil claro".

De fato, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Letras (BRASIL, 2001a) deixam "a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio". Porém, no caso das Licenciaturas, o artigo 65 da Lei 9394/96 (Brasil, 1996), conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, institui um mínimo de trezentas horas para a prática de ensino, que devem ser inclusas na carga horária dos cursos superiores de formação docente. Essa prática é retomada no Parecer CNP/CP nº 1 de 2002 (Brasil, 2002a), que detalha o "preparo para o exercício profissional específico" estabelecendo metas para a prática docente no âmbito do estágio e, de forma abrangente, permeando o curso como um todo.

Outro parecer que regulamenta os cursos de Licenciatura no Brasil é o CNE/CP nº 9 de 2001 (BRASIL, 2001b), que apresenta críticas à LDB no sentido de que esta isola as instituições de formação de professores dos contextos em que se inserem, desconsidera o repertório de conhecimento dos professores em formação, não expressa claramente os conteúdos que o professor em formação deve aprender, apresenta uma concepção restrita de "prática" e não dispõe sobre o desenvolvimento cultural desses futuros professores, entre outros motivos. Esses problemas são parcialmente contornados com um terceiro parecer, o CNP/CP nº 2 de 2002 (BRASIL, 2002b), que aumenta para quatrocentas as horas de estágio curricular supervisionado obrigatório e institui a Prática como Componente Curricular integrada à grade do curso, fornecendo assim uma orientação mais precisa para o desenvolvimento profissional, incluindo as competências a serem desenvolvidas na formação da educação básica, separadas entre diversas fontes de conhecimento.

A tabela abaixo mostra um levantamento das universidades onde é possível cursar Letras/Alemão no Brasil, concentra as universidades por região e informa as opções disponíveis, entre Licenciatura, Bacharelado ou ambos, em Português e Alemão ou somente em Alemão. A última coluna informa se existe a possibilidade de escolher uma área de ênfase nos

estudos de graduação, que deverá constar do diploma, como Estudos Literários ou Estudos da Tradução.[2]

Cursos de Letras/Alemão no Brasil						
	Licenciatura	Bacharelado	Licenciatura/ Bacharelado	Português/ Alemão	somente Alemão	ênfase
UFPA	X				X	
UFC	X			X		
UFBA	X	X		X	X	
UFMG	X	X		X		X
UFF	X	X		X	X	
UFRJ	X	X		X		
UERJ	X	X		X		
USP	X	X	X	X	X	
UNESP Assis	X			X		
UNESP Araraquara	X	X	X	X		
UFPR	X	X		X	X	X
UNIOESTE	X			X		
UFSC	X	X			X	
UFRGS	X	X		X	X	
ISEI	X			X		
UFPEL	X			X		
FURB	X				X	

Tabela 1. Universidades brasileiras que oferecem a graduação em Letras/Alemão e seus modelos de curso

Os tópicos a seguir apresentam reflexões detalhadas acerca das dificuldades enfrentadas nos cursos brasileiros de Letras/Alemão, bem como um panorama da situação na USP, universidade que serviu como ponto de partida e como pano de fundo da pesquisa empírica.

2.2.1. Os obstáculos da graduação em Letras/Alemão

Uma questão central da graduação em Letras, nas universidades públicas onde é possível ingressar numa habilitação sem conhecimento prévio da língua, é o fato de alguns alunos ingressarem no curso a fim de aprender uma língua estrangeira gratuitamente – voltaremos a essa questão posteriormente. O quadro é reforçado pelo fato de que "a grande carga de aulas de

[2] O levantamento completo, com observações sobre os cursos oferecidos pelas universidades, pode ser conferido no caderno de resumos do II Congresso da ABEG, p. 137, disponível em <germanistik-brasil.org.br/?page_id=1377>.

língua estrangeira tem sido ministrada historicamente como se fosse um curso de língua estrangeira qualquer" (BLUME, 2011, p. 56).

Na USP, foi realizado um estudo sobre as necessidades dos alunos do bacharelado em Letras/Alemão durante a chamada "passagem" das aulas de língua para as de literatura (UPHOFF & DEBIA, 2017), em que a maioria dos participantes informou ter conhecimentos do alemão entre os níveis A2 e B1 no semestre de início das aulas de literatura alemã. Entretanto, conforme apontam as autoras (UPHOFF & DEBIA, 2017, p. 173-4), o próprio Quadro Europeu Comum coloca a leitura de textos literários como competência esperada a partir do nível B2, e a escrita de resumos e resenhas de obras literárias, somente no nível C2. Esse dado fornece uma dimensão das dificuldades que os graduandos enfrentam durante essa passagem da língua para a literatura, mesmo tendo algum contato com textos em alemão em disciplinas anteriores e mesmo que parte deles inicie o curso de Letras/Alemão com conhecimentos prévios da língua, conforme aponta Voerkel (2017, p. 259).

Quanto à inclusão de conteúdo de literatura já nos cursos de língua, como alternativa para amenizar a carga das disciplinas de literatura, os participantes do estudo (UPHOFF & DEBIA, 2017, p. 180) apresentaram opiniões distintas: alguns consideram-na necessária, enquanto outros afirmam que a carga horária de língua já é insuficiente para administrar a língua em si e a inclusão de outros tópicos só agravaria a situação. Houve informantes que sugeriram a criação de disciplinas que preparassem para o trabalho com o texto acadêmico.

De fato, o nível de conhecimento do alemão a que chegam os alunos universitários durante o curso costuma não ser suficiente para acompanhar de forma adequada as disciplinas de "conteúdo", isto é, de literatura e cultura alemãs: a maior parte dos participantes do estudo relatado por Uphoff & Debia (2017, p. 178) afirmou considerar razoáveis suas competências de compreensão oral e escrita, mas insuficientes para trabalhar com textos acadêmicos. De modo geral, os conteúdos trabalhados durante as aulas de LE, conforme Blume (2011, p. 55), permanecem voltados à comunicação cotidiana, não transcendendo muito os assuntos trabalhados nos livros didáticos.

De acordo com Uphoff & Debia (2017, p. 174), há quem questione se o trabalho com textos literários no original alemão não deveria ser substituído pela leitura das traduções para o português, facilitando assim a apropriação do conteúdo. Entretanto, essa proposta ignora a possibilidade de integrar, de fato, o ensino de língua e de conteúdo.

É notável a dificuldade de se chegar a um consenso quanto a medidas que deveriam ser tomadas para reduzir as disparidades, tanto entre os currículos quanto entre a expectativa e a

realidade do profissional formado por esses cursos. Enquanto alguns criticam o fato de ser a graduação em Letras/Alemão percebida como curso de língua (BLUME, 2011; UPHOFF et al., 2014), outros relatam que os alunos afirmar ter optado por esse curso por causa da literatura, que a obrigação de aprender a língua chega a ser maçante para eles, e que, no entanto, uma carga horária mais alta de aulas de língua poderia ser a solução para o aumento da qualidade da formação (EVANGELISTA, 2011).

Com tantas variações no currículo, é de se deduzir que a abordagem adotada nas disciplinas de literatura das universidades brasileiras depende, em grande parte, do professor, e este, por sua vez, pode adaptar a cada turma de alunos seu estilo de ministrar aulas ou manter uma metodologia padronizada. Há disciplinas em que a L1 é apenas permitida, e não usada pelo professor durante a exposição do conteúdo, e outras em que o professor intercala ambas as línguas durante a aula, buscando facilitar o caminho dos alunos até o objetivo de apropriarem-se do conteúdo. Existe ainda a oferta de suporte acadêmico para os alunos, na medida em que são sugeridos textos de aprofundamento teórico na L1 e traduções das obras estudadas, o que consiste numa variante da imersão estruturada conforme definida por Mello (2010, p. 120).

Mas já que o nível de conhecimento do alemão a que os graduandos chegam não costuma ser muito alto, pode ser que a LM esteja presente porque nem todos os alunos têm o nível necessário para compreender a exposição do professor, ou para expressar-se durante discussões em sala de aula. Em outras palavras, a motivação para o uso da LM não parece ser o ensino da língua em paralelo ao conteúdo, ou o estímulo à reflexão sobre aspectos do alemão em comparação aos do português. Por isso, disciplinas como aquelas que introduzem tópicos de literatura ou de linguística alemã não chegam a enquadrar-se no modelo de aula de conteúdo em alemão sensível à língua [*sprachsensibler deutschsprachiger Fachunterricht*], conforme a classificação de Haataja & Wicke (2016) comentada no capítulo 2.1.2.

Fora do contexto brasileiro, Schmenk (2010, p. 42) também critica a ausência de disciplinas bilíngues que tenham por objetivo facilitar a transição da aprendizagem de língua alemã para a aprendizagem de conteúdo, sendo o conhecimento da língua pré-requisito para lidar com o conteúdo. De acordo com a autora, o currículo precisa tornar-se mais atraente aos estudantes da atual era pós-moderna, pois o contexto social e histórico hoje é mais fluido e, assim, o valor daquilo que se aprende varia de aluno para aluno (SCHMENK, 2010, p. 39). Desse modo, outro obstáculo da graduação em Letras/Alemão é esse formato dual do currículo, em que existe uma divisão bem demarcada entre língua e conteúdo.

Além disso, o que geralmente se entende por conteúdo em cursos de Letras é a literatura relacionada à língua sendo estudada, e não qualquer uma das múltiplas outras formas de expressão cultural literária ou não-literária, afinal,

> apesar das muitas formas, usos, usuários e contextos de língua e cultura, uma forma de língua e um tipo de texto, nomeadamente a linguagem de textos especificamente literários, detém um comando tão extenso sobre os objetivos do currículo de ALE (PLEWS, 2007, p. 13 apud SCHMENK, 2010, p. 36).

Portanto, é consenso que se deve revisar o currículo polarizado que opõe língua e conteúdo. Segundo Schmenk (2010, p. 38), tanto disciplinas de literatura ministradas exclusivamente em língua alemã quanto disciplinas adicionais como cinema ou estudos culturais, oferecidas em língua materna, reforçam a divisão entre língua e conteúdo, não proporcionando ao aluno uma integração entre a língua e a cultura. O fato de as disciplinas de conteúdo não-literário serem, muitas vezes, ministradas na língua materna dos alunos, denota que não lhes é conferida a mesma importância dada aos estudos literários.

O curioso é notar que Barbara Schmenk e John Plews se referem ao ensino universitário de alemão no Canadá, com críticas que se aplicam com precisão à realidade brasileira. A oferta de disciplinas de cultura e mesmo de literatura em língua materna, como alternativa encontrada para suprir a lacuna no conhecimento de língua, ocorre também na Alemanha (RÖSLER, 2010, p. 11): "alunos menos avançados leem e discutem literatura traduzida (com a anuência dos docentes)", e cursos avançados são ensinados na língua em que os participantes são mais proficientes. Dessa forma, o currículo é dividido entre as aulas de língua, que deveriam interagir mais com as disciplinas de conteúdo, e as aulas de conteúdo, que deveriam ser percebidas como parte da aprendizagem de língua, enquanto o melhor seria questionar o que poderia ser feito para combinar ambos, no sentido de desenvolver a competência linguística e proporcionar um desafio intelectual (RÖSLER, 2010, p. 12).

Kramsch (2014, p. 300-301) ressalta a imprevisibilidade pragmática e a fluidez semiótica das formas de comunicação surgidas na era da globalização, através da internet. Segundo Schmenk (2010), esse poderia ser um ponto de partida para o desenvolvimento de currículos que superassem a polarização língua-conteúdo. Rösler (2010, p. 15) sugere ainda:

> […] deve-se, ao mesmo tempo, traçar um limite entre aulas de língua e aulas de conteúdo e atenuar esse limite, sabendo que práticas de ensino e sessões de formação de professores colaborativas precisam ser construídas e fomentadas, para atender às mais complexas demandas de um mundo mais multilíngue, no qual professores de língua e de conteúdo juntos têm um papel essencial na promoção e na explicação do mundo multilíngue.

Já no âmbito da legislação brasileira, Paiva (2005, s/p) lembra que

> [a]s diretrizes para o curso de Letras, aprovadas em 03 de abril de 2001, afirmam que os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho [...].

Ao falar sobre a estrutura dos cursos de licenciatura em Letras, não podemos esquecer que a questão não se limita ao currículo e à postura dos docentes que formam futuros professores, mas atinge também as futuras práticas desses professores em formação. O *European Framework for CLIL Teacher Education* [Quadro Europeu para a formação de professores CLIL] afirma:

> [o] maior de todos os desafios na formação de professores para o CLIL é a sua natureza integrativa. À exceção de professores primários, outros educadores costumam ser treinados para ensinar apenas uma disciplina, seja de conteúdo ou de língua, e não ambos. Mesmo quando professores são treinados tanto em conteúdo quanto em língua, o treinamento na integração da língua com o conteúdo não é amplamente difundido (MARSH et al., 2005, p. 6).

Quanto aos bacharéis em Letras, Paiva (2005) também reforça que se espera as competências e habilidades necessárias para o trabalho como "professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades", conforme o Parecer que regulariza as diretrizes curriculares de alguns cursos de graduação (BRASIL, 2001a, p. 30). A priorização da linguagem literária, no entanto, não chega a contribuir para uma formação que prepare, efetivamente, para amplas possibilidades de atuação no mercado.

A autora (PAIVA, 2005, s/p) conclui que ainda há muito a avançar nos cursos de graduação em Línguas Estrangeiras. Trabalhando mais especificamente na área de ensino universitário de inglês, a autora defende o fim das licenciaturas duplas como "medida essencial para uma mudança de patamar na qualidade dos cursos", mas essa medida não contemplaria a realidade do graduando em Letras/Alemão no Brasil, cujo mercado de trabalho é muito mais restrito que o dos professores de línguas estrangeiras como o inglês e o espanhol em nosso país. Para Uphoff & Debia (2017, p. 187), a estratégia mais viável é "conscientizar os alunos para a lacuna que existe entre as duas fases do currículo", estendendo o trabalho nas aulas de língua não só aos textos literários, mas também a outros gêneros de textos autênticos e à prática da escrita acadêmica, em oposição ao que ocorre em "um curso de idiomas com foco comunicativo" (UPHOFF & DEBIA, 2017, p. 182).

2.2.2. Breve histórico do curso de Letras/Alemão na USP

O Curso de Letras Anglo-Germânicas da USP, em que se estudavam língua e literatura alemã, inglesa e estadunidense, teve início no ano de 1940. Além de dificuldades específicas do período de guerra, como a dificuldade de acesso a materiais didáticos e a livros importados da Alemanha de modo geral, bem como a necessidade de passar ao largo de temas políticos ao trabalhar literatura e cultura alemãs, outro entrave no curso – já naquela época – era a ausência de conhecimentos prévios da língua, o que fez com que as disciplinas de literatura passassem a ser ministradas somente a partir do segundo ano da graduação (UPHOFF et al., 2014).

A partir de 1964, há registros de que o ciclo das disciplinas de literatura passou a ser iniciado pela literatura do século XX, antes do estudo dos autores do século XIX (UPHOFF & PEREZ, 2015, p. 15-16). Nos dias de hoje, o estudo da literatura só tem início no terceiro ano da graduação, mas o domínio insuficiente da língua parece permanecer como um obstáculo na USP.

Já na década de 1990, autores como Nomura (1991) defendiam a inclusão de outros tipos de textos que não os literários no currículo: "todas as tipologias de textos, antigos ou novos, para fins estéticos ou pragmáticos, que constituem o acervo dos povos em todos os seus níveis" (NOMURA, 1991, p. 15). Porém, foi somente em 2009 que as áreas de linguística, literatura e tradução, com disciplinas ministradas durante o último semestre de aulas de língua ou a partir do término destas, passaram a receber o mesmo destaque no currículo de Letras/Alemão da USP (UPHOFF & PEREZ, 2015, p. 18). A descrição da habilitação em Alemão disponível na própria página do Departamento de Letras Modernas da FFLCH/USP afirma o seguinte:

> A literatura alemã no contexto da Área de Alemão: Língua, Literatura e Tradução tem como característica o elo com o ensino-aprendizagem de alemão como língua estrangeira, já que os alunos ingressam no curso sem conhecimentos prévios do idioma alemão. Este fato justifica que as disciplinas de literatura sejam alocadas nos últimos semestres do curso, uma vez que uma maior proficiência facilita o trabalho com os textos literários no idioma original.[3]

Também em 2009, foram criadas duas disciplinas de licenciatura em língua alemã, abrindo um campo mais específico de formação de professores (UPHOFF & PEREZ, 2015, p. 19; Simões, 2015): "Aquisição-Aprendizagem de Alemão como Língua Estrangeira" e "Atividades de Estágio: Alemão". Enquanto a primeira se ocupa majoritariamente das teorias de ensino e aprendizagem e de princípios metodológicos para o ensino de uma língua

[3] Disponível em <http://dlm.fflch.usp.br/alemao/graduacao>. Acesso em 18/11/2017.

estrangeira, conforme se pode ver no cronograma da disciplina que consta no Quadro 6 deste trabalho, a segunda propõe que o aluno elabore atividades práticas no papel de professor e organiza visitas a renomadas instituições de ensino de alemão.

Quanto à formação de professores, entrou em vigor em 2008 uma nova estrutura curricular para a Licenciatura em Letras na USP, estabelecendo uma interface entre os Departamentos de Línguas e a Faculdade de Educação (SIMÕES, 2015, p. 248-49). Simões (2015, p. 250-51) esclarece:

> A disciplina de interface oferecida até o momento pela Área de Alemão é denominada FLM0640 – Aquisição-Aprendizagem de Alemão como Língua Estrangeira e tem como foco a discussão das principais teorias de aquisição, aprendizagem e ensino de língua alemã como língua estrangeira. Ministrada em língua alemã, a disciplina funciona como um insumo suplementar de língua para os formandos, que são confrontados com textos técnicos na língua alvo. O programa dessa disciplina promove o acesso a um panorama das teorias mais recentes de aquisição de línguas estrangeiras e de metodologia do ensino do alemão e sua aplicação prática através da análise de materiais didáticos de diferentes gerações.

Desse modo, surgiu no ano de 2009 a disciplina Aquisição/Aprendizagem do Alemão como Língua Estrangeira (UPHOFF & PEREZ, 2015, p. 19). Foi somente naquele ano que a formação de professores passou a ter maior destaque no currículo de Letras da USP, embora datasse de 2003 o Programa de Formação de Professores da USP, que apresenta as seguintes críticas:

> a maior parte dos Cursos de Licenciatura atualmente ministrados pela USP tem ainda um caráter de complementação à formação profissional nas mais diversas áreas. [...] Dessa forma, ao invés da pretendida integração, em muitos cursos, cristalizou-se uma distribuição de responsabilidades desarticuladas de um projeto comum: a formação de professores (COMISSÃO PERMANENTE DE LICENCIATURAS, 2004, p. 1-2).

De acordo com os critérios apresentados na seção 2.2.2, Aquisição/Aprendizagem se configura como curso CLIL: trata-se do ensino bilíngue de um conteúdo específico, na qual a língua alemã é também objeto de ensino-aprendizagem, e na qual são introduzidos recursos da língua alemã que possibilitem tornar o ambiente bilíngue. Desse modo, ela está situada entre a aula bilíngue que tem o alemão como língua-alvo e a aula de língua que abrange conteúdo disciplinar, isto é, entre as variantes denominadas por Haataja & Wicke (2016) como *bilingualer Sachfachunterricht mit Deutsch als Zielsprache* e *fächerübergreifender Deutsch als Fremdsprache-Unterricht*.

Portanto, ficam evidentes as características do modelo CLIL encontradas na disciplina Aquisição/Aprendizagem: consciência [*awareness*] do professor acerca da linguagem que utiliza ao falar a língua-alvo, para não prejudicar os alunos menos proficientes; suporte visual para que os alunos acompanhem o roteiro da aula; não-discriminação dos alunos que se sentirem mais confortáveis usando a L1 (RÖSLER, 2010, p. 13). Simões (2015, p. 250-51) menciona ainda o fato de a disciplina funcionar "como um insumo suplementar de língua para os formandos", o que reforça seu papel crucial na formação em Letras/Alemão pela USP, juntamente com a característica de estar ancorada na grade curricular entre as disciplinas de Língua e as de Literatura. Esses fatores conferem à disciplina o importante papel de disciplina de transição entre língua e conteúdo – mesmo que não se trate do primeiro contato dos alunos com a leitura de textos autênticos em alemão, conforme comentamos anteriormente.

2.2.2.1. O Projeto Pedagógico desde 2013

A mais recente versão do Projeto Pedagógico do Curso de Letras da USP, atualizado em 2013 após longo processo de reelaboração, gira em torno de dois eixos: o estudo da linguagem e o estudo da literatura. Reforça o papel da literatura como "a arte que se expressa pela palavra" e afirma serem as habilitações em línguas estrangeiras compostas "de disciplinas relacionadas à língua, à literatura, à cultura e, no caso das habilitações em Letras Estrangeiras Modernas, à tradução, também" (PROJETO, 2013, s/p). Ainda sobre a tradução, "constitui um componente eletivo da habilitação, com uma base inicial para uma formação profissional a ser buscada em outra etapa, em cursos de pós-graduação ou de aperfeiçoamento".

Ou seja, a língua e a literatura seguem sendo os dois pilares sobre os quais o curso se sustenta, enquanto a tradução é citada apenas como um complemento; portanto, a afirmação de Uphoff & Perez (2015, p. 18) sobre terem as áreas de linguística, literatura e tradução o mesmo destaque no currículo não está de acordo com o que diz o Projeto Pedagógico. A verdade é que, dentre os cursos de Letras Modernas da USP, a Área de Alemão tem um currículo mais flexível do que as outras línguas, mas a escassez cada vez maior de docentes, devido à falta de processos seletivos para substituir aqueles que se aposentam, tem prejudicado a oferta de disciplinas.

Em relação às línguas estrangeiras, o Projeto passou finalmente a enfatizar que "um Curso de Letras é diferente de um curso de línguas estrangeiras", ao não visar, "exclusiva ou principalmente, à aquisição de proficiência em línguas estrangeiras" (PROJETO, 2013, s/p), diante da ideia compartilhada por muitos graduandos de que um curso de Letras em que não há pré-requisito de conhecimento da língua é uma espécie de curso de línguas. Desse modo,

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

Isto significa que as aulas de língua no curso de Letras consideram a língua não só como ferramenta de análise, mas também como objeto de análise; isto é, levam à reflexão acerca da língua ao nível metalinguístico.

Uma tentativa de contornar a percepção da graduação em Letras como curso de LE foi a criação do ciclo básico, destinado "a dar uma formação mais geral ao estudante": durante o primeiro ano da graduação em Letras, são cursadas disciplinas introdutórias nas áreas de Linguística, Estudos da Língua Portuguesa, Letras Clássicas e Teoria Literária. Segundo o Projeto, "[o] ciclo básico foi criado porque os alunos chegavam ao Curso de Letras concebendo-o como um curso de línguas e não como um curso que visa a compreender o funcionamento da linguagem humana", e a experiência tem sido bem-sucedida (PROJETO, 2013, s/p).

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

> No que diz respeito às Letras Estrangeiras Modernas, com exceção da língua inglesa, que pressupõe do ingressante um conhecimento prévio de grau intermediário, pois é uma das disciplinas constantes da grade curricular do ensino médio, as outras línguas começam a ser ministradas a partir de um nível elementar e, de acordo com as dificuldades específicas de cada uma delas, têm a tarefa de propiciar ao aluno conhecimentos de língua que lhe possibilitem desenvolver a capacidade de leitura, expressão escrita e oral. [...] Isso é feito sem deixar de lado o que é a especificidade de um curso superior de Letras: a reflexão sobre os fatos linguísticos e literários (PROJETO, 2013, s/p).

Portanto, coloca-se como objetivo do curso o desenvolvimento da "capacidade de leitura, expressão escrita e oral"; da mesma forma, as disciplinas de língua alemã objetivam "capacitar o aluno nas quatro habilidades linguísticas" (PROJETO, 2013, s/p). Também é considerada uma das habilidades específicas nas habilitações em Letras Estrangeiras Modernas o "domínio do uso da língua estrangeira moderna, nas suas modalidades oral e escrita", domínio esse que aparentemente não ocorre de forma satisfatória, pois os alunos não atingem níveis avançados na língua (cf. item 2.2.1). Entretanto, o Projeto dedica todo um capítulo a justificar a realidade do Curso de Letras com base na realidade educacional brasileira, no qual afirma:

> Como dissemos, essas habilidades [orais e escritas] deveriam ser pré-requisitos para ingressar num Curso de Letras. Não é, no entanto, o que ocorre

> com os nossos alunos, em função da maneira como se ensinam português e línguas estrangeiras (reduzidas praticamente ao ensino do inglês) no ensino fundamental e médio, conforme descrevemos em item anterior. O aluno chega ao curso superior sem ser capaz de usar, de maneira competente, a norma culta da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita. No que tange às línguas estrangeiras, o aluno não consegue sequer ler, com proficiência, textos corriqueiros (PROJETO, 2013, s/p).

Assim, é reafirmado o compromisso de aproximar-se cada vez mais do ideal, com o auxílio das "mais novas técnicas didáticas e metodológicas", aliando "a aquisição do que seriam os pré-requisitos para um curso superior e as habilidades que se esperam de um graduado em Letras" (PROJETO, 2013, s/p).

2.2.2.2. A grade curricular do Bacharelado e da Licenciatura

No ciclo básico, todos os ingressantes no Bacharelado em Letras cursam as disciplinas de Introdução aos Estudos Clássicos, Introdução ao Estudo da Língua Portuguesa, Elementos da Linguística e Introdução aos Estudos Literários. Ao final desse primeiro ano, são submetidos a um ranqueamento para concorrer a uma vaga na habilitação na LE desejada. É facultativo ao aluno, sem necessidade de ranqueamento, cursar a habilitação em Português concomitantemente – na realidade, a graduação padrão é aquela que habilita duplamente o aluno, e a habilitação simples é uma variação desse padrão. Tanto que, nos dois anos seguintes, as únicas disciplinas obrigatórias da habilitação em Alemão são as de Língua Alemã I a IV, o que possibilita o cumprimento simultâneo de disciplinas da habilitação em Português.

No quarto e quinto anos do bacharelado duplo em Português e Alemão, as disciplinas de linguística, literatura e tradução do alemão são distribuídas conforme o quadro a seguir, de modo que o aluno tenha tempo para cumprir os créditos de disciplinas optativas livres e eletivas de ambas as habilitações.

Bacharelado em Letras/Português e Alemão na USP			
7º semestre	**8º semestre**	**9º semestre**	**10º semestre**
Língua Alemã V	História da Literatura Alemã	Introdução à Linguística Alemã I	Introdução à Linguística Alemã II
Introdução à Prática de Tradução do Alemão	Literatura Alemã: Narrativa breve	Literatura Alemã: Romantismo	Literatura Alemã de 1890 a 1945
	Literatura Alemã: Lírica	Literatura Alemã: Classicismo	Literatura Alemã Contemporânea

Quadro 1. Disciplinas obrigatórias da habilitação em Alemão dos dois últimos anos do bacharelado em Letras/Português e Alemão na USP (FFLCH, s/d)

Na habilitação simples em Alemão, o quarto e último ano do bacharelado concentra todas as disciplinas obrigatórias após as de Língua Alemã I a IV. A grade curricular fica da seguinte forma:

Bacharelado em Letras/Alemão na USP	
7º semestre	**8º semestre**
Língua Alemã V	História da Literatura Alemã
Introdução à Linguística Alemã I	Introdução à Linguística Alemã II
Introdução à Prática de Tradução do Alemão	Literatura Alemã: Narrativa breve
Literatura Alemã: Romantismo	Literatura Alemã: Lírica
Literatura Alemã: Classicismo	Literatura Alemã de 1890 a 1945
	Literatura Alemã Contemporânea

Quadro 2. Disciplinas obrigatórias da habilitação em Alemão do último ano do bacharelado em Letras/Alemão na USP (FFLCH, s/d)

Percebe-se que o curso é pensado para que o aluno curse a habilitação dupla, afinal, frequentar duas disciplinas extensas de literatura alemã concomitantemente à última obrigatória de língua certamente não é a situação ideal.

No caso de o aluno estar cursando a Licenciatura paralelamente ao Bacharelado, acrescentam-se nos três primeiros anos as disciplinas comuns oferecidas pela Faculdade de Educação – Introdução aos Estudos da Educação, Psicologia da Educação, Didática e Política e Organização da Educação Básica no Brasil – e, no 7º e 8º semestres, as Metodologias do Ensino de Alemão I e II, tanto para a licenciatura simples quanto para a dupla (FFLCH, s/d).

No caso da licenciatura dupla, também devem ser cursadas as Metodologias do Ensino de Português I e II no 7º e 8º semestres. Já a disciplina CLIL de Aquisição/Aprendizagem deve ser cursada, idealmente, no 7º semestre, tanto para a licenciatura simples quanto para a dupla (FFLCH, s/d).

Portanto, a evolução do curso ao longo dos semestres parece levar ao objetivo do Projeto Pedagógico (2013, s/p) de unir "a aquisição do que seriam os pré-requisitos para um curso superior e as habilidades que se esperam de um graduado em Letras".

2.3. A competência de leitura

Ler para quê? O Quadro Comum Europeu lista quatro possíveis objetivos da atividade de leitura: ler para orientação geral, para obter informações, para seguir instruções e por prazer

(CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 106). Leffa (1999, p. 25) menciona também quatro objetivos, ligeiramente diferentes daqueles: objetivos práticos ou ocupacionais, recreativos, afetivos e ritualísticos.

Jouve (2002) afirma que a leitura é "uma atividade de antecipação, de estruturação e de interpretação" (JOUVE, 2002, p. 18), constituída de cinco dimensões: neurofisiológica, cognitiva, afetiva, argumentativa e simbólica. Para Ehlers (2007, p. 287), é um procedimento que parte de processos primários de percepção, passa pelo reconhecimento de palavras e chega até os mais complexos processos de significação. E nas palavras de Koch & Elias (2006, p. 57),

> a leitura é uma atividade altamente complexa de produção de sentidos que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes.

Nos itens a seguir, apresentaremos os principais conceitos relacionados à competência de leitura: o texto e o leitor, os sistemas e níveis em que se processa a leitura, as estratégias que podem ser empregadas na leitura de acordo com seu objetivo e as especificidades da leitura em língua estrangeira. Trataremos ainda de possíveis testes para aferir a competência de leitura em língua estrangeira.

2.3.1. O texto

Segundo Koch (2007, p. 11), o texto é o produto de "uma atividade verbal, numa situação dada, com vistas a certos resultados"; na definição de Fávero (1997, p. 7), é "qualquer passagem falada ou escrita que forma um todo significativo". Para a perspectiva interacional ou dialógica da língua, que considera a interação entre autor, texto e leitor, o sentido de um texto não existe por si só, mas é construído na interação entre essas três instâncias (KOCH & ELIAS, 2006, p. 11).

Um texto é considerado aberto quando admite múltiplas possibilidades de interpretação, de acordo com o leitor que participa da construção de seu significado; é considerado fechado quando direcionado a um tipo mais específico de público, por exemplo, pesquisadores da didática de línguas estrangeiras. A esse respeito, Eco (1983, p. 56-57) chega à conclusão de que quanto mais fechado, isto é, quanto mais especificamente orientado para um público, mais aberto parecerá o mesmo texto para outros públicos, que terão a tarefa de inferir uma série de significados, a partir de referenciais diferentes daqueles que foram pressupostos pelo autor e projetados no leitor modelo.

A operação de inferência é citada por Kato (1990, p. 21) como estratégia procedimental "que cria significados a partir de pistas contextuais, o que torna o leitor menos dependente da informação linear e mais integrador de informações co-ocorrentes". Desse modo, o contexto exerce papel crucial na compreensão de leitura. Algumas particularidades do contexto serão exploradas na seção 2.3.3.

Restringindo a discussão sobre o texto ao âmbito da aula de LE, deparamo-nos com a recorrente questão da autenticidade. Com a abordagem comunicativa no ensino de LE, os aspectos interculturais que atravessam a prática de leitura ganharam importância. Por esse motivo, o uso de textos autênticos, isto é, não originalmente concebidos para a aula de LE, passou a ser cada vez mais estimulado.

Existem diversas definições para a autenticidade, e a mais comum é aquela que remete ao texto não elaborado nem adaptado para o ensino de LE, isto é, o texto "intocado". Entretanto, a definição na qual nos baseamos neste trabalho é ligeiramente mais ampla do que aquela: abrange qualquer texto criado para um contexto de comunicação externo ao ensino de LE, mas que é empregado no ensino, podendo ser totalmente isento de alterações ou conter mudanças que simplifiquem sua estrutura e/ou vocabulário. Trata-se, respectivamente, do texto autêntico e do texto autêntico adaptado, conforme tipologia proposta por Andrade e Silva (2017, p. 24).

2.3.2. O leitor

O destinatário é um elemento sempre presente nas mais diversas concepções de texto, por ser este um instrumento de comunicação. Umberto Eco (1983, p. 50-51) afirma que o texto sempre pressupõe um leitor, leitor esse que domine o código no qual o texto está escrito, a fim de compreender a mensagem que tal texto pretende transmitir. Em outras palavras, sem um leitor pressuposto, um texto seria ininteligível (ECO, 1983, p. 59). De acordo com Leffa (1999, p. 33), a pressuposição do leitor estabelece parâmetros para a atribuição de sentido em um texto.

Porém, Eco lembra também que a competência do destinatário do texto não é necessariamente a mesma do autor (ECO, 1983, p. 53); desse modo, nem todo leitor é o leitor idealmente competente.

Essa constatação leva ao seguinte questionamento: o que é um leitor ideal? De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p. 41), documento de referência para as habilidades que devem ser adquiridas durante o ensino escolar,

> um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequadas para abordá-los de forma a atender a essa necessidade.

O livro eletrônico sobre compreensão de leitura elaborado pelo grupo Pacific Resources for Education and Learning, dos Estados Unidos (PREL, 2005, p. 8-9), segue a mesma linha de definição de um bom leitor: antes de ler, ele ativa sua rede de conhecimentos prévios, o que significa que quanto maior o alcance dessa rede, maiores as chances de o leitor compreender o que lê. Bons leitores também fazem uso de seus conhecimentos prévios sobre o assunto do texto para estabelecer expectativas e, durante a leitura, refletem sobre sua compreensão do texto e sobre como melhorá-la. Depois de ler, podem refletir sobre a utilidade das informações obtidas e decidir se gostaram do texto.

Segundo Lutjeharms (2010, p. 976), desde a popularização da abordagem comunicativa no ensino de LE, a leitura vem deixando de ser percebida como competência 'passiva', pois o leitor interage ativamente com o texto através do uso de seus conhecimentos prévios e de sua capacidade de interpretação. E de acordo com Ehlers (2007, p. 288), o leitor modifica seu comportamento de acordo com diversas variáveis, adaptando-o aos objetivos estabelecidos para determinada atividade de leitura, ao tipo de informação que pretende abstrair do texto e ao nível de profundidade dessa informação, bem como a fatores externos que concorrem para a situação de leitura. Essa mudança de comportamento significa que o leitor seleciona a estratégia de leitura mais adequada, de acordo com as variáveis envolvidas. Voltaremos às estratégias de leitura no capítulo 2.3.5.

A perspectiva do leitor, porém, não é a única forma de compreender o fenômeno da leitura como mais complexo do que uma mera extração do conteúdo inerente ao texto: Leffa (1999, p. 14) lembra que um leitor pode atribuir a um texto determinados significados, dos quais outro leitor poderia vir a discordar.

Desse modo, alguns dos modelos propostos para descrever a compreensão de leitura consideram as estruturas do texto e o vocabulário como os principais fatores que a influenciam, outros se baseiam no modo através do qual o leitor absorve as informações contidas no texto, e outras linhas teóricas, por sua vez, consideram como chave para a compreensão as estratégias de interação entre os conhecimentos prévios do leitor, o conteúdo do texto e o contexto da situação de leitura. A diferenciação de Leffa (1999) entre esses três tipos de abordagens pode ser assim resumida:

Perspectivas da compreensão de leitura		
Abordagens	**Ênfase**	**Construção de sentido**
ascendentes	texto	extração
descendentes	leitor	atribuição de significados
conciliadoras	texto + leitor	interação

Quadro 3. Abordagens da leitura e suas principais características, com base em Leffa (1999, p. 13)

E qual o papel do autor em todo esse processo? Segundo Eco (1983, p. 54-56), na falta da reação do interlocutor, recurso presente em situações de comunicação oral, o autor do texto escrito assume o papel de um estrategista que prevê o movimento do "adversário": ele lança mão de técnicas para recuperar o leitor que poderia se perder e abandonar o texto diante de uma referência desconhecida.

Assim, Eco vai além da definição do leitor competente e prevê um "leitor modelo", capaz de cooperar com o texto baseando-se nas mesmas referências pensadas pelo autor. Pressupor esse leitor modelo não é sinônimo de simplesmente esperar que ele exista, mas de "mover o texto de modo a construí-lo" (ECO, 1983, p. 54-56). Este é o papel que o autor assume na relação entre texto e leitor.

Ao postular o conceito de leitor modelo, Umberto Eco refere-se principalmente ao universo da literatura, mas não é difícil perceber a pertinência de suas afirmações também no âmbito do texto acadêmico-científico: por vezes, o leitor que não conhece grande parte das referências teóricas citadas não consegue acompanhar a cadeia lógica que leva à interpretação dos dados. Para Jouve (2002, p. 74), "a antecipação e a simplificação são os dois reflexos básicos da leitura": entender o enunciado é reconhecer nele uma intenção, levantando hipóteses, antecipando assim o tópico que será tratado, o que nada mais é do que a simplificação desse tópico.

Na medida em que a compreensão de leitura passa a simbolizar pertencimento a um seleto grupo de leitores modelo, o ato de ler deixa de ser individual para transformar-se em comportamento social (LEFFA, 1999, p. 29). A teoria psicolinguística da compensação corrobora esse fato ao afirmar o seguinte: quando existe um déficit em uma das fontes de conhecimento que o leitor ativa durante a leitura, ele consegue compensar esse déficit usando conhecimentos de um outro domínio. Por exemplo, na falta de vocabulário, o conhecimento prévio sobre o tema do texto pode auxiliar o leitor a inferir o significado do termo que não conhece (LEFFA, 1999, p. 29). Em outras palavras, os conhecimentos do leitor devem ser minimamente semelhantes aos do autor que "move o texto" em direção a seu leitor modelo.

Os tipos de conhecimento e os processos que contribuem para a compreensão de leitura serão comentados nas seções a seguir.

2.3.3. Processos que permeiam a leitura

Meireles (2006, p. 299) afirma que o conteúdo e a coerência de um texto não surgem da mera decodificação dos signos linguísticos. Segundo o PREL (2005, p. 5), definir a compreensão de leitura como "construir significado a partir do texto" não faz jus à complexidade do fenômeno da compreensão e dos muitos fatores que ela abarca, como as habilidades do leitor e as características específicas de cada texto – mais do que isso, a compreensão de leitura seria "o processo de extrair e construir significado simultaneamente, através da interação e do envolvimento com a língua escrita", portanto, "um processo multidimensional que envolve fatores relativos ao leitor, ao texto e à atividade" (PREL, 2005, p. 6), conforme já comentado na seção anterior.

Meireles (2006, p. 300) também lembra que a compreensão de leitura não depende só do conhecimento linguístico, mas também de elementos como o conhecimento prévio do conteúdo, as expectativas do leitor e o contexto – afinal, não existe conexão direta entre o texto e a representação mental que o leitor faz dele, dependendo esta de múltiplos fatores. Mais do que isso, a autora faz a seguinte afirmação: o texto lido funciona simplesmente como gatilho desencadeador dos processos envolvidos (MEIRELES, 2006, p. 300).

Nesse sentido, Leffa (1999, p. 23) lista três tipos de conhecimento que contribuem para o processamento textual: o conhecimento linguístico, que envolve a consciência fonológica, a decodificação do sistema ortográfico, o conhecimento sintático e semântico; o conhecimento textual, relativo à estrutura dos gêneros textuais; e o conhecimento enciclopédico, que consiste no acionamento da memória episódica. Koch (2007, p. 32), por sua vez, diferencia três sistemas complexos de conhecimento: o linguístico, o sociointeracional e o enciclopédico; cada um deles comporta diversas subdivisões, cujo detalhamento foge ao escopo deste trabalho. Já Meireles (2006, p. 301) reúne essas categorias entre conhecimento linguístico e conhecimento enciclopédico, abrangendo este último as estratégias de comportamento adequadas a diversas situações, e afirma que a habilidade de entender além do que está explícito no texto se baseia nesses conhecimentos (MEIRELES, 2006, p. 307).

Segundo Koch (2007, p. 34), a cada um desses três grandes sistemas corresponde um conhecimento procedural, isto é, um sistema que integra os saberes descritos acima a estratégias de interação, colocando-os em prática. O conhecimento procedural vem à tona no momento em

que o sujeito entra em contato com o texto, afinal, "o sentido de um texto não existe a priori, mas é construído na interação sujeitos-texto" (KOCH & ELIAS, 2006, p. 57). Desse modo, a produção de sentido exige que se leve em conta o contexto.

O contexto, por sua vez, é definido por Koch & Elias (2006, p. 64) como "constitutivo da própria ocorrência linguística", como "um conjunto de suposições, baseadas nos saberes dos interlocutores, mobilizadas para a interpretação de um texto". Ele funciona da seguinte forma:

> em uma situação de comunicação, os interlocutores situam o seu dizer em um determinado contexto – que é constituinte e constitutivo do próprio dizer – e vão alterando, ajustando ou conservando esse contexto no curso da interação, visando à compreensão. O contexto, portanto, é indispensável para a compreensão e, desse modo, para a construção da coerência textual. [...] O contexto engloba não só o co-texto, como também a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno sociopolítico-cultural) e o contexto cognitivo dos interlocutores" (KOCH & ELIAS, 2006, p. 63).

Esse contexto cognitivo "reúne todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos atores sociais, que necessitam ser mobilizados por ocasião do intercâmbio verbal" (KOCH & ELIAS, 2006, p. 63).

Subjacente a ele, tem-se ainda o contexto sociocognitivo, no qual ocorrem interações entre sujeitos: "para que duas ou mais pessoas possam compreender-se mutuamente, é preciso que seus contextos sociocognitivos sejam, pelo menos, parcialmente semelhantes" (KOCH & ELIAS, 2006, p. 61). Em outras palavras, o conceito de contexto sociocognitivo guarda semelhanças com o que se espera do leitor modelo de Eco, na medida em que dois atores do processo, autor e leitor, devem compartilhar referências.

Percebe-se também que a definição de contexto fornecida pelas autoras se assemelha muito à de conhecimento sociointeracional (KOCH, 2007, p. 32), que trata do conhecimento sobre os tipos de discurso, sobre quais informações devem ser compartilhadas de forma explícita e quais fazem parte de um contrato implícito, e sobre a adequação do discurso à situação comunicativa em que os interlocutores estão inseridos. Melhor dizendo, o conhecimento sociointeracional é o conhecimento acerca do contexto em que se inserem o leitor e o texto.

Um modelo de compreensão textual bastante semelhante, embora mais simples, é o de Heringer (1989, p. 5-6). Em sua gramática receptiva do alemão, o autor define quatro elementos indispensáveis para a compreensão de um texto: o autor/falante, o leitor/ouvinte, o conhecimento compartilhado por ambos e o texto, além de um quinto componente que tem a função de controlar os demais. O conhecimento compartilhado pelo autor/falante e pelo

leitor/ouvinte pode ser de tipo gramatical, lexical, conhecimento de mundo ou do contexto – basicamente as mesmas categorias estabelecidas por Koch (2007).

Würffel (2013, p. 132) cita o conhecido modelo situacional para a compreensão textual, pensado por Van Dijk & Kintsch (1983), de acordo com o qual o uso das informações do texto e dos conhecimentos do leitor é percebido como processo estratégico, flexível, dirigido pela intenção do leitor e inserido num contexto sociocultural. Fatores internos ao leitor – conhecimento, intenção, emoções e motivação –, bem como fatores externos – o texto, suas exigências e as tarefas propostas –, influenciam a mobilização de estratégias de leitura.

Com base em todas as informações acima, é possível diferenciar os seguintes fatores que concorrem para o processamento textual: por parte do leitor, tem-se o conhecimento sociointeracional ou relativo ao contexto, o conhecimento linguístico e o conhecimento de mundo. Do outro lado, temos o texto e o gênero a que pertence, a língua em que está escrito e as tarefas que o leitor deve realizar a partir dele. Meireles (2006, p. 300) coloca a questão da seguinte forma: o sucesso da compreensão de leitura depende da cooperação entre o autor, que elabora seu texto tendo em mente o leitor, e esse leitor, que usa seus conhecimentos para construir representações mentais, baseadas nas indicações fornecidas pelo autor.

Agora, pensemos mais especificamente na atividade de leitura, tanto em sua concepção mais ampla quanto no âmbito da aprendizagem de LE.

2.3.4. Níveis da compreensão de leitura

Comecemos definindo o que não é a compreensão de leitura. Conforme citado anteriormente, segundo o PREL (2005, p. 5), compreensão de leitura não é a mera construção de significado a partir do texto. Würffel (2013, p. 131) aponta a falta de uma diferenciação consistente entre os processos de leitura e os de compreensão do conteúdo lido.

O Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas estabelece os seguintes critérios de compreensão de leitura – ou "compreensão escrita" – de acordo com o nível de conhecimento que o leitor tem da língua em que o texto se encontra.

A compreensão de leitura segundo o Quadro Comum Europeu	
Nível	**Descrição**
A1	É capaz de entender textos muito curtos e muito simples, uma expressão de cada vez, retirando nomes familiares, palavras e expressões básicas e relendo-as se necessário.
A2	É capaz de entender textos simples e curtos acerca de assuntos que lhe são familiares de um tipo concreto, compostos numa linguagem muito frequente, cotidiana ou relacionada com o trabalho. É capaz de entender textos simples e curtos que contenham vocabulário muito frequente, incluindo uma certa proporção de vocábulos internacionais.
B1	É capaz de ler textos objetivos simples acerca de assuntos relacionados com a sua área de interesse, com um grau satisfatório de compreensão.
B2	É capaz de ler com um elevado grau de independência, adaptando o estilo e a velocidade de leitura a diferentes textos e fins e utilizando de forma seletiva fontes de referência adequadas. Possui um amplo vocabulário de leitura, mas pode sentir alguma dificuldade com expressões idiomáticas pouco frequentes.
C1	É capaz de entender em pormenor textos longos e complexos relacionados ou não com a sua área de especialidade, desde que possa voltar a ler as seções difíceis.
C2	É capaz de ler e de interpretar criticamente praticamente todas as formas de língua escrita, incluindo uma escrita abstrata, estruturalmente complexa, cheia de coloquialismos, literária ou não literária. É capaz de entender um vasto leque de textos longos e complexos, apreciando distinções de estilo sutis, significados implícitos e explícitos.

Quadro 4. Níveis da compreensão de leitura, com base no Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 107)

Segundo Lutjeharms (2016, p. 97), o processo de compreensão de leitura é complexo e envolve muitas habilidades. Diversos pesquisadores já subdividiram esse processo em modelos, tipos e níveis. Faremos a seguir uma breve revisão de alguns deles, baseados nas abordagens sociointeracional e cognitivista.

O PREL (2005, p. 7) distingue dois níveis no processo de leitura, ambos fundamentais para uma compreensão eficaz do texto: as habilidades básicas [*foundational skills*], nível em que se reconhece e decodifica palavras e se obtém a fluência, e os processos de leitura de ordem elevada [*higher order reading processes*], que abrange os procedimentos que entram em ação quando o leitor estabelece conexões entre as palavras e entre seus conhecimentos prévios e as informações presentes no texto.

Falando especificamente da leitura em LE, Würffel (2006, p. 67) defende, desde o início da aprendizagem de uma LE, o estímulo concomitante das habilidades básicas [*Grundfertigkeiten*] e dos processos de compreensão mais elevados [*höherstufige Verstehensprozesse*]. Lutjeharms (2010) cita quatro níveis que compõem o processo de leitura em LE: o nível grafofônico, o nível do reconhecimento de palavras, o processamento sintático

e o processamento semântico. Würffel (2006, 2013) também distingue níveis de processamento: da palavra, da frase e do texto. E Blühdorn & Albert (2012) estabelecem as seguintes estruturas gramaticais e textuais que concorrem para a compreensão textual aprofundada, desde que o leitor esteja minimamente familiarizado com as regras da língua em questão: a superfície visível do texto, as convenções ortográficas, as estruturas sintáticas e os períodos compostos.

Portanto, parece haver um consenso de que o processo da leitura se constrói em camadas. O processamento do leitor experiente, segundo Lutjeharms (2010, p. 977), segue a ordem de complexidade descrita pelos autores acima, indo do nível mais baixo ao mais alto.

Quanto à compreensão do conteúdo lido, Lutjeharms (2010) cita dois tipos de processamento: o automático, que é rápido e envolve diversos processos em paralelo – certamente aqueles supracitados, a saber, decodificação de palavras e de estruturas sintáticas, processamento sintático e semântico, estabelecimento de conexões entre todas essas informações e seus conhecimentos prévios –, e o consciente, que se faz necessário para processar informações inesperadas ou ilógicas para o leitor, quando suas limitações dificultam a tarefa de apreender o conteúdo. Segalowitz (2003, p. 384) acrescenta que o processamento automático independe da quantidade de informação sendo processada. E Kato, já em 1990 (p. 25), reconhecia que "na leitura proficiente, as palavras são lidas não letra por letra ou sílaba por sílaba, mas como um todo não analisado, isto é, por reconhecimento instantâneo e não por processamento analítico-sintético".

Meireles (2006, p. 301), por sua vez, diferencia outros dois tipos de processamento: aquele que vai "de baixo para cima", guiado pelas palavras e frases do texto em direção à compreensão de seu sentido integral, comumente denominado *bottom-up*, e aquele que vai "de cima para baixo", partindo do conhecimento geral do leitor sobre o tema do texto, também chamado *top-down*.

Ehlers (2007, p. 287-288) resume o complexo conceito do processamento de leitura da seguinte forma: a leitura veloz, que é um pressuposto para a compreensão de leitura, se deve ao fato de o reconhecimento das palavras acontecer de forma independente do contexto, isto é, não influenciado pelo que foi lido previamente nem por conhecimentos anteriores ao momento da leitura. Leffa (1999, p. 20) também observa que "a grande maioria das palavras são reconhecidas antes que as informações contextuais possam influenciar o acesso lexical". Por sua vez, os processos que ultrapassam o nível da palavra contam com a participação de conhecimentos de mundo, expectativas e crenças.

Portanto, a compreensão da leitura é construída “de baixo para cima”, isto é, a partir do reconhecimento das palavras. Daí é possível deduzir que a dificuldade dos leitores menos proficientes de processar as palavras constitui um obstáculo para a compreensão nos níveis mais altos. Ehlers (2007, p. 288) afirma que o leitor está sempre realizando diversas tarefas em paralelo, e que por isso as habilidades básicas devem estar automatizadas, possibilitando que ele volte sua atenção para os processos superiores, que exigem monitoramento.

De acordo com Lutjeharms (2010, p. 979-980) e Meireles (2006, p. 308), o reconhecimento de palavras e a análise sintática exigem atenção quando há falhas de processamento nos níveis mais baixos, tornando consciente o processo de compreensão de leitura. Essa falha na decodificação ou falta de conhecimento sobre o conteúdo acaba por deixar em segundo lugar o nível mais alto do processamento do texto, relativo à semântica, o que pode levar a um entendimento totalmente equivocado da mensagem do texto. Meireles (2006, p. 308) afirma que as estruturas abstratas que já estão disponíveis para o leitor, devido a seus conhecimentos prévios, possibilitam que ele armazene uma quantidade menor de informações durante a leitura do texto, aumentando assim a velocidade de leitura e processamento.

Würffel (2013, p. 133) também afirma que um baixo conhecimento da língua faz com que aumentem as inferências e cria obstáculos ao processo de leitura e compreensão, pois recursos que deveriam ter sido ativados nos níveis inferiores ainda não estão plenamente disponíveis nos processos mais altos. E Kato (1990, p. 65) afirma ser fato comprovado em pesquisas que os leitores que mais fazem adivinhações são aqueles com menor nível de proficiência em leitura. A esse respeito, foi realizada na USP uma pesquisa em que cerca de 85% dos participantes declararam considerar uma lista de vocabulário o meio mais efetivo de auxílio à compreensão de um texto em LE, muito à frente de textos paralelos, imagens e outros recursos (ROGÉRIO, 2003 apud MEIRELES, 2006, p. 304).

Como minimizar, então, os bloqueios na compreensão de leitura do aprendiz de uma nova língua? A próxima seção traz uma reflexão sobre estratégias de leitura.

2.3.5. Estratégias de leitura

Em primeiro lugar, é válido reforçar que estratégias de leitura não devem ser confundidas com estratégias de processamento textual, sobre as quais já falamos no item 2.3.3.

O uso de estratégias de leitura tem como finalidade facilitar a compreensão do texto. Nas palavras de Würffel (2013, p. 134), estratégias de leitura são “operações cognitivas

opcionais que o aprendiz emprega [...] para influenciar sua aquisição de conhecimento, para lidar com tarefas ou para atingir seus objetivos de aprendizagem".

É de conhecimento comum de leitores competentes, grupo no qual se encontram – ou deveriam se encontrar – os alunos de LE em contexto universitário, que, por vezes, é necessário ler um texto muito atentamente, e outras vezes basta uma rápida leitura geral para conseguir atingir determinado objetivo. A partir daí, diferenciam-se basicamente três tipos de compreensão de leitura: a global, a detalhada e a seletiva. Em poucas palavras, a leitura global tem como objetivo extrair as afirmações principais de um texto, a leitura detalhada leva a compreender detalhadamente informações contidas em textos mais longos, e a leitura seletiva consiste em recortar informações específicas contidas no texto.

Mas embora essa seja a classificação mais comum dos tipos de leitura, Lutjeharms (2010, p. 981) propõe categorias ligeiramente diferentes: além de conferir outras nomenclaturas para a leitura seletiva [*suchendes Lesen*] e a leitura detalhada [*totales Lesen*], a autora distingue entre duas definições de leitura global: a leitura que orienta o leitor [*orientierendes Lesen*], que consiste em um olhar geral sobre o conteúdo do texto, e a leitura no modo "cursor" [*kursorisches Lesen*], onde se procura selecionar os elementos essenciais do conteúdo. Por fim, ela postula também a leitura argumentativa [*argumentatives Lesen*], um passo além da leitura detalhada, que consiste em dialogar intensamente com o conteúdo do texto, elaborando inferências não originalmente pensadas pelo autor.

O Quadro Comum Europeu (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 106) diferencia os seguintes estilos de leitura de acordo com objetivos possíveis: compreender o essencial, obter informações específicas, compreender pormenores ou compreender as questões implícitas em um texto. Os três primeiros objetivos correspondem claramente às definições de leitura global, seletiva e detalhada, respectivamente, enquanto o último deles é mais facilmente relacionado à leitura argumentativa, expandindo a leitura detalhada até um nível em que as informações presentes no texto formem conexões mais complexas com os conhecimentos prévios de mundo do leitor.

Portanto, o primeiro passo na leitura é definir qual estilo mais se adequa ao objetivo daquela atividade de leitura. A partir daí, algumas estratégias podem ser úteis para facilitar o percurso até esse objetivo. O PREL (2005, p. 17-21) sugere que sejam explicitamente ensinadas as seguintes estratégias de compreensão de leitura, além da cooperação mútua entre aprendizes:

- monitorar a própria compreensão, observando o que se entende e identificando os pontos de dúvida, para buscar então soluções para as situações de não-entendimento,

através da releitura de passagens anteriores ou da reformulação de frases lidas com as próprias palavras, entre outras técnicas;

- reconhecer a estrutura de uma narrativa, elaborando uma espécie de mapa da ordem dos acontecimentos;
- usar organizadores imagéticos e semânticos para otimizar a fixação do texto lido na memória;
- elaborar perguntas e respostas sobre informações contidas no texto, distinguindo entre as fontes de cada informação – uma frase explícita ou diluída no texto, ou a opinião do próprio leitor;
- elaborar resumos.

Meireles (2006, p. 310) também defende que essas estratégias cognitivas sejam apresentadas e praticadas durante a aula de LE, bem como algumas técnicas de leitura. As técnicas – ou táticas, na nomenclatura de Oxford (2011) – são "ações específicas, com vistas a um objetivo, que um determinado aprendiz emprega em um cenário sociocultural particular, para propósitos e necessidades de aprendizagem particulares" (OXFORD, 2011, p. 31). Blühdorn & Albert (2012, p. 9) oferecem os seguintes exemplos de técnicas: sublinhar com cores diferentes determinados tipos de informação encontrada no texto, reestruturar frases, elaborar tabelas e figuras. Todas essas técnicas certamente exercem efeitos positivos também nas práticas de leitura em uma língua que o leitor já domina.

Meireles (2006, p. 309) observa que o leitor de um texto em língua materna frequentemente se depara com situações em que se faz necessária a leitura seletiva, mas o leitor de um texto em LE costuma dar preferência à leitura detalhada. Mas ao considerarmos o contexto pesquisado aqui, isto é, a graduação em Letras, fica evidente que o aprendiz deve acumular experiências lidando com todos os estilos e estratégias de leitura. Afinal, trata-se de profissionais de Letras em formação, para todas as oportunidades que a carreira oferece, conforme o Parecer já citado que institui as diretrizes curriculares do curso de Letras: "professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades" (BRASIL, 2001a, p. 30).

A abordagem cognitiva na didática de LE levou ao interesse por estratégias de leitura, inclusive na dedução do significado das palavras, de modo que hoje se confere o mesmo grau de atenção à linguagem e ao conteúdo do texto (LUTJEHARMS, 2010, p. 976). O pouco tempo que o aprendiz de alemão em contexto universitário tem para apropriar-se da língua antes de

cursar as disciplinas obrigatórias de literatura torna ainda mais necessário o uso de estratégias, sobretudo daquelas de monitoramento da compreensão.

Falaremos mais sobre a leitura em LE na próxima seção.

2.3.6. A leitura em língua estrangeira e os critérios para testá-la

Stanke (2011, p. 938) resume da seguinte forma três hipóteses sobre a leitura em LE discutidas por Ehlers (1998):

> De acordo com a Hipótese dos Universais de Leitura, a leitura em língua materna (LM) e em LE seriam processos idênticos e, portanto, as estratégias empregadas na leitura em LM seriam transferidas para a leitura em LE. Na Hipótese da Interdependência Linguística, as habilidades de leitura em LE dependeriam essencialmente das habilidades de leitura em LM. E na Hipótese do Limiar Linguístico, a leitura em LE dependeria do nível de proficiência na língua-alvo.

A autora conclui com base em Farkas (2003) que a leitura em LE é influenciada pela leitura em LM, pelo nível de conhecimento que o leitor tem da língua-alvo e por seus conhecimentos de mundo (STANKE, 2011, p. 938).

De acordo com Blühdorn & Albert (2012, p. 8), quando o aprendiz começa a ler na língua-alvo, tem a sensação de que o maior problema é a falta de conhecimento de vocabulário, e adquire o hábito de sublinhar as palavras desconhecidas. Entretanto, a compreensão do texto fica mais fácil quando se realça justamente as palavras que foram compreendidas, pois dessa forma o aprendiz constrói "ilhas do compreensível" [*Inseln des Verständlichen*] para usar como ponto de partida. Kato (1990, p. 22-23) parte de um estudo de caso para reforçar que o domínio da linguagem oral não é um pré-requisito para a aprendizagem da leitura em LE e que, "se o aluno já é um leitor proficiente em sua língua, as estratégias procedimentais que nela utiliza podem compensar, com vantagem, o déficit no domínio linguístico".

Quanto à avaliação da leitura, o PREL (2005, p. 38) afirma que, embora a avaliação tenha suma importância junto à instrução, boa parte dos instrumentos de testagem da compreensão são inadequados, pois não representam a complexidade da compreensão e a confundem com outras capacidades do aprendiz – por exemplo, o conhecimento de vocabulário. Além disso, as atividades de avaliação costumam basear-se excessivamente nos conhecimentos prévios do aprendiz e admitir um único padrão de resposta (PREL, 2005, p. 38).

Perrenoud (1999, p. 55-57) aponta para a importância de se distinguir entre os possíveis objetivos de uma avaliação, e propõe seis deles,

- A avaliação formativa, que objetiva regular a ação pedagógica;

- A avaliação cumulativa ou certificativa, que faz um balanço dos conhecimentos do aprendiz;
- A avaliação prognóstica, que fundamenta uma orientação educacional;
- A avaliação incitativa, que estimula os alunos a trabalhar;
- A avaliação repressiva, que previne ou contém eventuais excessos dos aprendizes, como uma espécie de punição;
- A avaliação informativa, destinada a relatar o progresso do aprendiz, por exemplo, aos pais.

No entanto, o autor reconhece que, na prática, as instituições de ensino não estabelecem momentos distintos de avaliação, por meio de instrumentos específicos, principalmente devido à falta de tempo para executar tudo isso "e ainda conservar algumas horas para o ensino" (PERRENOUD, 1999, p. 55-57). Desse modo, é necessário que o professor saiba ao menos definir o objetivo de cada atividade avaliativa que aplica, selecionando ou elaborando os componentes dessa atividade a partir do objetivo escolhido, a fim de evitar ao máximo cair na inadequação mencionada acima.

Ainda a respeito do objetivo de cada atividade, ou exercício, o PREL (2005, p. 20) diferencia quatro possíveis relações entre a pergunta a ser respondida em uma avaliação, o texto e os conhecimentos prévios do leitor, a saber:

- a resposta à questão está escrita diretamente em uma frase do texto;
- a resposta requer pesquisa ao longo do texto;
- a resposta vem de conhecimentos prévios e de pistas dadas pelo texto;
- a resposta vem inteiramente de conhecimentos prévios, e pode ser alcançada sem a leitura do texto.

O que o PREL denomina como "conhecimentos prévios" corresponde ao conhecimento enciclopédico ou de mundo na descrição de Koch (2007, p. 32), comentada no capítulo 2.3.3. Embora os conhecimentos linguístico, sociointeracional e enciclopédico estejam interligados, procuramos testar nesta pesquisa somente o conhecimento linguístico, isto é, somente a progressão da competência linguística da leitura, com a menor influência possível do conhecimento de mundo dos participantes. O conhecimento sociointeracional não assume um papel de relevância em testes de leitura a serem realizados de maneira individual e silenciosa.

Falando mais especificamente sobre a avaliação da aprendizagem de LE, a organização The European Language Certificates (TELC, 2012, p. 32), que elabora e aplica provas de

proficiência em diversas línguas ao redor do globo, estabelece seis critérios a serem observados em testes:

- validade: a interpretação dos resultados obtidos no teste é coerente e adequada;
- confiabilidade: os resultados se mantêm constantes;
- autenticidade: as tarefas propostas correspondem a situações reais de uso da língua nos respectivos campos de atuação;
- interatividade: as tarefas estimulam processos e estratégias mentais que também são necessárias em situações do cotidiano;
- efeito: o teste exerce um impacto, preferencialmente positivo, sobre o indivíduo, a prática em sala de aula e a sociedade.

Esses critérios foram originalmente pensados para provas oficiais de proficiência em língua, isto é, para avaliações de cunho certificativo, conforme a classificação de Perrenoud (1999, p. 56-57). Porém, suas características podem e devem ser transpostas para testes aplicados em cursos de LE, a fim de verificar de forma homogênea o desenvolvimento de um grupo de aprendizes, assim como o desenvolvimento individual de cada um deles.

Com base nesses conceitos que permeiam a leitura e a avaliação de leitura em LE, bem como nos outros pontos teóricos já levantados, a metodologia empregada na pesquisa empírica será apresentada e discutida a seguir.

3. Metodologia

Nesta seção, são explanados o paradigma em que se encontra a presente pesquisa e seu contexto. São descritos os participantes e os instrumentos empregados para a produção e a análise dos dados empíricos, bem como os aspectos éticos envolvidos. A seção também conta com a descrição das impressões obtidas em um estudo preliminar, realizado no primeiro dos cinco semestres da pesquisa.

3.1. Paradigma da pesquisa

Neste capítulo, serão justificados os pressupostos da metodologia empregada na pesquisa e apresentados os aspectos éticos da coleta de dados.

3.1.1. Características de uma pesquisa experimental

Nas Ciências Humanas, o estudo experimental adquire cunho qualitativo, não sendo possível isolar todas as variáveis, critério mais comum nas Ciências Biológicas, devido à imprevisibilidade das interações dos participantes com fatores de influência externos e mesmo entre si. Crinon et al. (2002) listam os seguintes requisitos aos quais um estudo experimental em Humanas deve obedecer, e que foram cumpridos na presente pesquisa:

- existe um grupo de controle e um grupo experimental (ou mais de um);
- é definido o nível inicial dos membros dos grupos em relação ao que será estudado, o que pode ser chamado de pré-teste;
- existe um período de familiarização do pesquisador com as tecnologias a serem empregadas na pesquisa;
- a duração dos procedimentos de observação é previamente definida;
- por fim, é feita uma análise do efeito da aprendizagem em relação à situação inicial mapeada, isto é, um pós-teste.

Edmondson & House (2006, p. 39-40) apresentam quatro critérios para realizar pesquisa no ensino de línguas: objetividade, confiabilidade, validade – de um conceito, variável ou operação de mensuração – e representatividade da população selecionada. Esses critérios, não por acaso, são muito parecidos com aqueles citados no capítulo 2.3.6 como características de um teste adequado, pois a pesquisa empírica não deixa de ser um teste. Procuramos trabalhar esses critérios conforme as descrições a seguir:

A objetividade e a confiabilidade estão intrinsecamente ligadas, afinal, se um experimento deve ser objetivo, isso significa que os conceitos, variáveis e operações de mensuração empregados precisam ser confiáveis – isto é, devem suscitar os mesmos resultados sob as mesmas condições de aplicação (EDMONDSON & HOUSE, 2006, p. 39).

A validade da investigação dos possíveis benefícios da abordagem CLIL no ensino universitário de alemão no Brasil, bem como a validade da disciplina Aquisição/Aprendizagem do Alemão como Língua Estrangeira enquanto disciplina CLIL, já foram comentadas no capítulo 2.1: como os currículos dos cursos de Letras não costumam ter o conhecimento da língua como pré-requisito para ingressar em Letras, uma disciplina em que estejam presentes elementos como uma linguagem simplificada pelo professor e o uso livre da língua materna pode ser de grande auxílio na formação desses futuros profissionais. Já a validade das operações de mensuração empregadas, isto é, dos instrumentos de coleta, será analisada e apurada em dois momentos: no capítulo 3.4, que descreve o estudo preliminar, e no capítulo 3.5, que detalha a elaboração de instrumentos para a coleta de dados.

Quanto à representatividade da amostra de informantes selecionada, os critérios de seleção e de análise dos resultados obtidos têm o objetivo de tornar essa amostra representativa. Tratando-se de uma questão dos cursos de graduação de Letras/Alemão em todo o Brasil, e até mesmo em outros países, a importância de uma disciplina bilíngue que funcione como ponte entre as disciplinas de língua e as de literatura poderia ser medida em diferentes contextos válidos.

3.1.2. A constituição de um problema de pesquisa

Para Booth et al. (2008), um problema de pesquisa origina-se na falta de conhecimento sobre determinado tema, o qual, por sua vez, origina-se em um problema prático com que alguém se depara. Seguindo esse raciocínio, o problema de pesquisa deve ser proposto e resolvido como condição para solucionar o problema prático. Perrota (2004, p. 17) sugere que se ressalte a importância do trabalho "para a área de conhecimento em que está inserido", que se explicite "no que ele se afina com as preocupações do momento".

Especificamente em relação às pesquisas em ensino de línguas [*Sprachlehrforschung*], existem, segundo Edmondson & House (2006, p. 28), dois objetivos comuns na área: compreender como a competência linguística se desenvolve e construir sugestões no sentido de melhorar as práticas de ensino e de aprendizagem. Esta pesquisa contempla ambos, na medida em que pretende levar à compreensão do funcionamento de um curso CLIL na formação em

Letras/Alemão na USP, e, a partir daí, chegar a uma conclusão sobre possíveis vantagens do trabalho com a abordagem CLIL no desenvolvimento da competência de leitura dos alunos, sugerindo assim medidas que possam auxiliá-los na aprendizagem do ALE e em sua formação como profissionais de Letras.

A hipótese que deu início ao estudo é uma hipótese analítica: ao relacionar o fato de frequentar uma disciplina CLIL ao desenvolvimento da competência de leitura do aluno, estabelece uma relação "entre variáveis, a fim de que se verifique em que grau a mudança em um fator encontra-se relacionada com a mudança em outro fator" (PÁDUA, 2002, p. 46).

Segundo Edmondson & House (2006, p. 31), todos os conceitos envolvidos na situação da pesquisa devem ser passíveis de serem testados de maneira lógica e empírica. Para tanto, testaremos aqui alunos que frequentam e que não frequentam o curso CLIL; quanto à competência de leitura, trata-se de uma variável que precisa ser *operacionalizada*, isto é, definida com base em indicadores específicos deste estudo (EDMONDSON & HOUSE, 2006, p. 31, grifo original).

O quadro abaixo, demonstrativo do "processo de especificação de variáveis e definições" (MOURA & FERREIRA, 2005, p. 48), procura explicitar a relação entre as variáveis envolvidas na hipótese.

Variáveis que constituem a hipótese	
Problema	Frequentar um curso CLIL ajuda no desenvolvimento da leitura?
Hipótese comparativa	Os alunos que frequentaram essa disciplina leem em alemão, ao fim do curso, melhor do que os alunos que não o frequentaram
Variável independente	Frequentar uma disciplina CLIL
Definição constitutiva	Participar, na condição de aluno, de um curso bilíngue que se enquadre na abordagem de Ensino Integrado de Língua e Conteúdo
Definição operacional	Frequentar a disciplina de licenciatura em alemão "Aquisição/Aprendizagem do Alemão como Língua Estrangeira"
Variável dependente	Melhor desempenho na leitura de textos em alemão
Definição constitutiva	Capacidade de ler com maior fluência, compreendendo boa parte do vocabulário e sem perder o fio da meada ao deparar-se com estruturas gramaticais mais complexas
Definição operacional	Capacidade de ler com fluência maior do que os alunos de igual nível em língua que não cursaram a disciplina no mesmo semestre

Quadro 5. Hipótese e definições das variáveis, adaptado de Moura & Ferreira (2005, p. 48)

Portanto, seguindo o roteiro lógico de Booth et al (2008), o problema prático que culminou na idealização desta pesquisa é o seguinte: o desempenho em leitura em ALE dos graduandos, ao início das disciplinas de literatura, é muito baixo (cf. UPHOFF & DEBIA, 2017). O problema de pesquisa consiste em analisar a diferença entre a competência de leitura dos alunos que frequentam e os que não frequentam a disciplina CLIL. Por sua vez, a pergunta objetiva que orienta a pesquisa é: até que ponto frequentar um curso CLIL pode ajudar no desenvolvimento dessa competência de leitura?

Delimitados o problema e a pergunta de pesquisa, foram selecionados como recursos técnicos mais adequados para a produção de dados, dentre aqueles listados por Pádua (2002, p. 55), a observação de aulas e os questionários, além dos testes de leitura. Conforme aponta Dörnyei, (2003, p. 10), uma das desvantagens do questionário é a superficialidade das respostas, já que a construção simples das perguntas não leva o respondente a ter vontade de dedicar uma quantidade considerável de tempo a elas – por isso, foram conduzidas entrevistas para obter informações complementares àquelas obtidas por meio do questionário e dos testes de leitura.

3.1.3. Aspectos éticos

A cada coleta de dados, a explicação oral da tarefa proposta e de seus objetivos incluía também a explanação dos termos éticos, antes da entrega das folhas do questionário ou de exercícios. Os participantes deveriam assinar que estavam cientes de estarem participando de uma pesquisa de mestrado que pretende contribuir para a melhoria das condições do curso de Letras/Alemão, e que não receberiam qualquer benefício por sua participação, tampouco seriam prejudicados caso quisessem abandoná-la a qualquer momento.

Esses mesmos termos também se encontravam por escrito ao início ou ao fim de cada conjunto de exercícios, conforme é possível verificar nos apêndices deste trabalho.

3.2. O contexto e os participantes

Conforme descrito no capítulo 2.2, a organização curricular dos cursos brasileiros de graduação em Letras/Alemão varia muito de uma universidade para outra. Na USP, uma das principais alterações recentes do currículo envolve a reestruturação da Licenciatura, que pode ser cursada opcionalmente, em paralelo com o Bacharelado ou dentro de até dois anos após o término deste. O Projeto Pedagógico do curso também foi reformulado, em 2013, reafirmando os papéis dominantes da língua e da literatura no currículo do Bacharelado em Letras, embora

deixe claro não se tratar de um curso livre de LE, e posicionando a tradução como componente eletivo da habilitação.

Diante desse panorama, ficam evidentes as características do modelo CLIL encontradas na disciplina Aquisição/Aprendizagem: consciência [*awareness*] do professor da linguagem que utiliza, para não prejudicar os alunos menos proficientes; suporte visual para que os alunos acompanhem o roteiro da aula; não-discriminação dos alunos que se sentirem mais confortáveis usando a L1 (RÖSLER, 2010, p. 13). Por esse motivo, a disciplina seria o contexto ideal de produção de dados para esta pesquisa.

A ementa da disciplina[4] lista os seguintes objetivos: capacitar para o ensino de alemão como língua estrangeira; planejar, executar e avaliar aulas e cursos de alemão como língua estrangeira; avaliar materiais e metodologias e aplicá-las ao ensino de alemão como língua estrangeira. Os oito itens do programa, a metodologia de avaliação e a bibliografia sugerida podem ser conferidos em anexo a este trabalho. O cronograma da disciplina para ambas as turmas da mesma professora – tanto do semestre da investigação preliminar, quanto do semestre em que foram aplicados os testes de leitura – consta do quadro abaixo:

Aula	Conteúdo da aula
1	Spracherwerb: erste Begriffe und Unterscheidungen
2	Zweitsprachenerwerb: die „großen“ Hypothesen
3	Natural Approach und Konstruktivismus
4	Allgemeines zur Unterrichtsmethodik
5	Methodengeschichte 1: GÜM und direkte Methode
6	Methodengeschichte 2: audiolinguale Methode und kommunikative Didaktik
7	Methodengeschichte 3: Interkultureller Ansatz
8	Aktuelle methodische Prinzipien 1: Überblick, Lernerautonomie
9	Aktuelle methodische Prinzipien 2: Konzeptionen von Landeskunde
10	Aktuelle methodische Prinzipien 3: Aufgabe vs. Übung, Übungen zu Grammatik und Wortschatz
11	Aktuelle methodische Prinzipien 4: Mehrsprachigkeit, Medien im DaF-Unterricht
12	Sprachenpolitische Dokumente 1: PCNs, OCEM
13	Sprachenpolitische Dokumente 2: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen
14	Fertigkeiten im DaF-Unterricht
15	Voraussichtlich Schulbesuch. Rückblick und 21*

Quadro 6. Cronograma de “Aquisição/Aprendizagem do Alemão como Língua Estrangeira” em 2016/1 e 2017/1

[4] Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=FLM0640&verdis=3>. Acesso em 19/1/2018.

Os participantes do estudo eram graduandos em Letras/Alemão na USP, cursando o último semestre de disciplinas obrigatórias de língua alemã e, portanto, prestes a enfrentar a passagem da língua para a literatura.

Sendo a disciplina Aquisição/Aprendizagem do Alemão como Língua Estrangeira uma optativa eletiva, isto é, uma disciplina não-obrigatória disponível apenas para alunos da habilitação em alemão, é de se presumir que todos os estudantes nela matriculados tenham interesse no tema. Oficialmente, não há pré-requisitos para matricular-se na disciplina, mas há um semestre ideal: segundo os professores que a ministram, sugere-se que estejam cursando ou já tenham concluído Língua Alemã V, a última disciplina obrigatória de ensino de língua na grade curricular do curso e ao final da qual se espera que os alunos tenham atingido nível mínimo B1 de domínio do alemão.

3.3. Categorias de classificação dos dados

Chardenet & Blanchet (2011, p. 89) sugerem os seguintes critérios para a categorização dos dados:

- exclusão mútua – os elementos escolhidos não podem pertencer a várias categorias;
- homogeneidade dos critérios – os itens selecionados devem obedecer tanto quanto possível aos critérios especificados;
- pertinência – adequação entre objetivo, *corpus* e referencial teórico;
- produtividade – o conjunto das categorias escolhidas fornece muitas pistas e resultados ricos, isto é, os melhores dados possíveis para a pesquisa.

Partindo desses critérios, os dados coletados foram separados em duas categorias: alunos apenas de Língua Alemã V e alunos de Língua Alemã V e Aquisição/Aprendizagem do Alemão como Língua Estrangeira. Como o questionário e os três testes foram respondidos por aprendizes de ALE em contexto universitário brasileiro, para mensurar o desenvolvimento de sua competência de leitura, o referencial teórico selecionado – o ensino de ALE em contexto universitário no Brasil, as particularidades da modalidade CLIL e o desenvolvimento da competência de leitura – é perfeitamente pertinente.

A ideia inicial era descartar os dados de alunos com outras experiências de aprendizagem do alemão que não em contexto universitário, pois não seria possível comparar seu progresso na aprendizagem da língua com o progresso daqueles que frequentassem outras modalidades de curso, com outros objetivos, e tivessem um contato diferente com a língua, conhecessem outros professores e outras formas de trabalhar com os mesmo conteúdo,

trabalhassem com outro material didático e realizassem outros tipos de exercícios. Entretanto, optamos por analisar também os dados de alguns alunos com experiência prévia de aprendizagem da língua, de acordo com critérios e razões que serão discutidos no capítulo 4.1.

Além disso, a combinação entre questionário e três testes oferece muitas possibilidades de análise qualitativa e interpretativa. Outras categorias de comparação entre os participantes podem envolver as informações obtidas nos questionários, como o nível de conhecimento do alemão de cada participante e sua progressão no curso, e os tipos de erros cometidos nos testes.

Cabe aqui um esclarecimento quanto ao conceito de erro: sabemos que existem palavras como "desvio" para tratar a questão do erro sem um viés pejorativo, mas acreditamos que utilizar de tais eufemismos só contribua para esse mesmo viés pejorativo. Portanto, o conceito de erro neste trabalho é trabalhado na acepção mais popular do termo, isto é, aquilo que não é considerado correto de acordo com normas vigentes.

Pádua (2002, p. 64) apresenta dois planos de verificação de hipóteses: o método da concordância e o método da diferença. Optamos por seguir aqui o método da diferença, segundo o qual "se um caso em que o fenômeno se produz e outro em que não se produz têm todos os antecedentes comuns, exceto um, este antecedente é a causa do fenômeno" (PÁDUA, 2002, p. 65). Em outras palavras, se a comparação entre alunos que cursaram a disciplina CLIL e alunos que não a cursaram, ao início e ao fim de um semestre, demonstrar que aqueles que a cursaram atingiram melhor desempenho do que os outros na leitura em língua alemã, a hipótese de que frequentar um curso CLIL durante a graduação em Letras/Alemão contribui no desenvolvimento da competência de leitura dos graduandos terá sido comprovada.

Esse critério está intrinsecamente relacionado aos parâmetros de objetividade e a confiabilidade do estudo, segundo os quais um experimento objetivo gera os mesmos resultados sob as mesmas condições de aplicação (EDMONDSON & HOUSE, 2006, p. 39).

Naturalmente, a dificuldade aqui será garantir que outras variáveis que influenciem no desenvolvimento da competência de leitura tenham sido isoladas. Os resultados podem apontar para a necessidade de uma reflexão mais complexa ao interpretar os dados.

Edmondson & House apontam ainda para o seguinte fato (2006, p. 35, grifos no original):

> Na pesquisa em ensino de línguas, entretanto, é muito difícil conceber um experimento que possa provar que uma hipótese está claramente errada. Daí o perigo de, ao tentar buscar apenas resultados *positivos*, encontrarmos sempre resultados positivos. A consequência disso é que resultados empíricos sempre podem interpretados *sempre* como confirmação de uma teoria, sejam quais forem.

Portanto, procuramos evitar esse equívoco durante a análise dos dados deste estudo.

3.4. Investigação preliminar

Este capítulo descreve a elaboração, execução e análise de um estudo preliminar, cujo objetivo era mapear o número de variáveis envolvidas no desenvolvimento da competência de leitura dos alunos da disciplina, o que embasaria a busca por dados mais precisos no ano seguinte.

Segundo Thiollent (2009, p. 52), a fase exploratória de uma pesquisa consiste em estabelecer um primeiro levantamento "da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações". Pádua (2002, p. 64) sugere que o pesquisador realize um estudo preliminar, a fim de verificar questões relevantes a serem mensuradas, mapeando assim o número de variáveis envolvidas. Dörnyei (2003, p. 31) coloca a mesma sugestão da seguinte forma:

> O estágio inicial da pesquisa deve focar em esclarecer o problema de pesquisa e identificar quais conceitos críticos precisam ser considerados no questionário. Para facilitar esse processo, costuma-se recomendar que a fase de elaboração do questionário seja precedida por um estudo qualitativo em pequena escala [...], para fornecer informações sobre os pontos e tópicos relevantes.

Seguindo essa linha de pensamento, foi realizada uma observação *assistemática* de aulas de uma das duas turmas de Aquisição/Aprendizagem, no ano anterior à coleta de dados para a pesquisa propriamente dita.

3.4.1. As aulas observadas: estrutura e impressões obtidas

A observação permite um contato com o contexto a ser investigado, essencial em pesquisas que têm como objetivo final a sugestão de melhorias para esse mesmo contexto. Moura & Ferreira (2005, p. 59) reforçam que as observações iniciais têm o propósito de "dotar o observador de uma compreensão geral a respeito da situação", já que a realização dessas observações pode suscitar pontos de partida para as observações futuras, no sentido do "estabelecimento de relações entre os fenômenos previamente selecionados como objeto de estudo", depois que o observador estiver mais familiarizado com a situação e tiver "captado os grupos sociais e os processos-chave que nela operam" (MOURA & FERREIRA, 2005, p. 59).

As autoras (MOURA & FERREIRA, 2005, p. 60) sugerem as seguintes dimensões a serem observadas em um processo de observação assistemática: espaço, objetos, eventos, tempo, atores, atividades, metas e sentimentos. Embora todas elas estejam contidas no escopo

de nove aulas observadas, o foco nesta investigação preliminar foram os atores do processo, isto é, os alunos da disciplina, bem como as atividades realizadas por eles.

Aquisição/Aprendizagem é oferecida no primeiro semestre de cada ano, uma vez por semana, nos períodos matutino e noturno. As turmas têm em média seis alunos, totalizando doze por ano – em contrapartida, ingressam, atualmente, 80 alunos por ano na habilitação em alemão[5], número diante do qual a quantidade de alunos matriculados em Aquisição é pouco expressiva. A seguir, vamos recapitular as aulas observadas.

Na primeira aula, a professora apresentou os conteúdos a serem trabalhados ao longo do curso e as formas de avaliação, que deveriam incluir um seminário de vinte minutos de cada aluno, obrigatoriamente em alemão. Essa aula inicial serviu para uma sondagem da turma sob os aspectos da compreensão auditiva e da competência de produção oral. As quatro aulas seguintes foram de expositivas a participativas, gradualmente, à medida em que a apresentação de tópicos teóricos básicos da didática de LE passou a ser intercalada com discussões em grupo.

Para acompanhar a sexta, sétima e oitava aulas observadas, utilizadmos as fichas de observação de aspectos da aula sugeridas por Ziebell & Schmidjell (2012) relativas ao grupo, professor e atmosfera da sala de aula, às atividades propostas para os alunos, seu conteúdo e objetivos, e à linguagem usada pelo professor. As fichas constituem os apêndices A, B e C deste trabalho. A nona e última observação teve como foco uma atividade de leitura realizada em sala de aula, cujo registro foi realizado na ficha que consta no apêndice D deste trabalho.

Portanto, as observações de aula ocorreram de acordo com o seguinte roteiro:

Aulas observadas		
Aula	**Objeto da observação**	**Data (2016)**
1	andamento do conteúdo e perfis dos alunos	16/02
2	andamento do conteúdo e perfis dos alunos	23/02
3	andamento do conteúdo e perfis dos alunos	08/03
4	andamento do conteúdo e perfis dos alunos	15/03
5	andamento do conteúdo e perfis dos alunos	29/03
6	grupo de alunos, professor e atmosfera de aprendizagem	05/04
7	atividades, conteúdo e objetivos da aula	12/04
8	linguagem do professor: repetição de falas dos alunos	19/04
9	leitura	26/04

Quadro 7. Objetos de observação das aulas de "Aquisição/Aprendizagem do Alemão como Língua Estrangeira"

[5] Informação disponível no edital de ranqueamento para o ano de 2018, no endereço <http://graduacao.fflch.usp.br/node/8174>. Acesso em 10/12/2017.

Desse modo, o foco da observação das aulas progrediu do mais aberto para o mais específico, para que o acompanhamento da leitura realizada pelos alunos em sala de aula, quando já estavam familiarizados com o curso, pudesse ser interpretado com base no contexto em que se inseriam.

Em uma primeira análise, é possível afirmar que as aulas observadas foram permeadas pela metalinguagem, ao usar o alemão como língua principal e o português como língua secundária, a fim ensinar conceitos do ensino de línguas e, mais especificamente, do ensino de ALE – conforme os princípios da abordagem CLIL. A organização espacial da sala de aula, em semicírculo, certamente facilitou o desenvolvimento da interação ente os alunos. Ao fim das observações de aula, estava claro que a apresentação e o constante reforço de conceitos complexos, inicialmente desconhecidos, em língua alemã, deu lugar aos poucos à participação ativa de todos os alunos e à efetiva concretização da aprendizagem.

Todos pareciam interessados no curso, tendo havido muito poucas ausências ao longo das aulas, e todos tinham oportunidades de participar da aula, de acordo com o respectivo nível de domínio do alemão: quando se tratava de emitir opiniões em poucas palavras, a prioridade era de quem tinha mais dificuldade em se expressar na língua, e os comentários sobre questões complexas ficavam a cargo dos mais proficientes.

Ao longo das nove aulas observadas, houve cinco momentos em que os alunos se dedicaram à leitura silenciosa de textos, quase todos precedidos pela mediação de conceitos-chave do texto por parte da professora ou sucedidos pela discussão em duplas ou em grupos maiores. Quando da observação de aula com foco na leitura realizada em sala, ficou claro que o texto lido introduzia conteúdo novo no curso, sendo assim fundamental para o progresso do conteúdo apresentado, de modo que não seria possível dar continuidade à aula sem que os alunos tivessem lido o texto e compreendido ao menos parte dele.

Em resumo, a observação assistemática de aulas mostrou-se uma técnica extremamente produtiva na refinação do objeto de pesquisa e na posterior reformulação dos instrumentos de coleta de dados, descritas no próximo capítulo, além de deixar claro que Aquisição/Aprendizagem é uma disciplina CLIL não só em sua fundamentação teórica, mas também na prática.

3.4.2. Como leem os alunos da disciplina de Aquisição

Durante as observações de aula, surgiu a ideia de elaborar de um questionário sobre a frequência da leitura dos textos da disciplina, somente com questões fechadas e em formato de

escala, para facilitar as respostas. Afinal, o questionário possibilita a obtenção de informações de forma prática e anônima por meio de questões em que, ao contrário do que ocorre em testes, não há respostas certas ou erradas. No âmbito da aprendizagem de LE, ele constitui um precioso recurso para reconhecer as necessidades de um grupo de alunos (RICHARDS, 2001).

O instrumento foi aplicado na metade do semestre letivo, quando a turma observada já havia concluído a primeira parte do curso, isto é, a exposição de conceitos teóricos, e os seminários individuais dos alunos estavam começando. Ambas as turmas de Aquisição/Aprendizagem responderam ao questionário, e não só a turma observada, possibilitando assim o contato com experiências de mais alunos. A quantidade de textos que haviam sido lidos pelos alunos de ambas as turmas até a data da aplicação do questionário era a mesma: 16. Portanto, o tempo necessário para responder ao questionário em ambas as turmas também deveria ser aproximadamente o mesmo.

Sob o título de cada um dos catorze textos lidos em sala de aula ou sugeridos para leitura em casa, havia os seguintes campos a serem preenchidos:

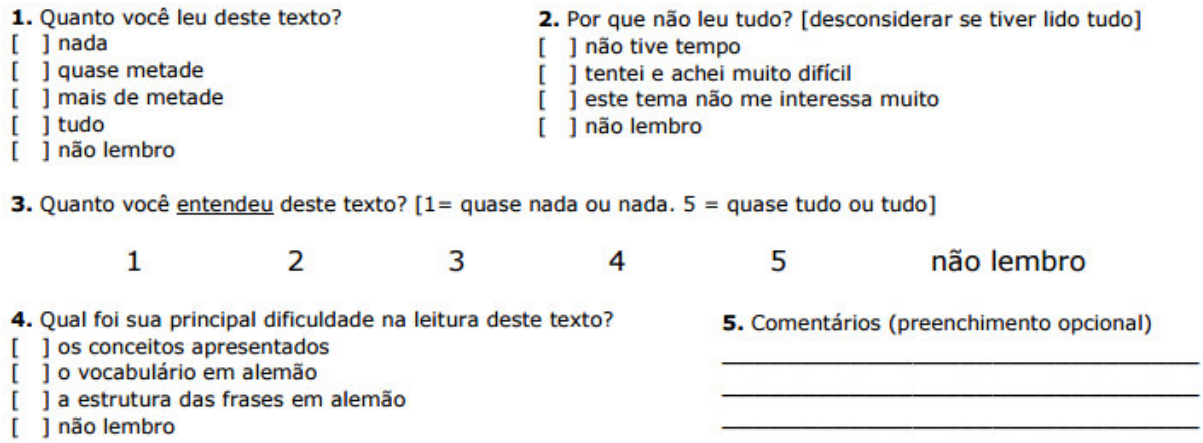


Figura 1. Padrão das questões do questionário sobre a leitura de textos sugeridos na disciplina

A alternativa "não lembro" foi acrescentada a todas as questões para evitar que os alunos se vissem obrigados a escolher uma alternativa sem estarem totalmente de acordo com ela, ou que deixassem questões sem resposta, dificultando a diferenciação entre a ausência de uma alternativa mais adequada e a falta de atenção, de vontade ou de tempo para responder. Desta forma, na análise, questões sem resposta foram contabilizadas como "não lembro".

Após a repetição desse esquema para todos os textos sugeridos no curso, havia uma última questão, a ser respondida selecionando-se um algarismo em uma escala de 0 a 10: na sua opinião, como tem sido o seu aproveitamento na disciplina, com base nas leituras realizadas?

Cinco alunos da turma observada, do período noturno, e sete alunos da mesma disciplina no período matutino responderam ao questionário, todos aprendizes de ALE. O questionário foi respondido de forma anônima, inviabilizando assim a identificação dos respondentes. Do contrário, as respostas teriam sido muito menos confiáveis, pois seria maior a chance de incorrerem em outra possível desvantagem do questionário, conforme descrita por Dörnyei (2003, p. 12-13): o desejo de conquistar prestígio através da aprovação do avaliador, ou, no caso, dos professores da disciplina.

Os gráficos abaixo mostram, respectivamente, a quantidade de textos em alemão e em português sob os quais foi assinalada cada uma das alternativas sobre a realização da leitura.

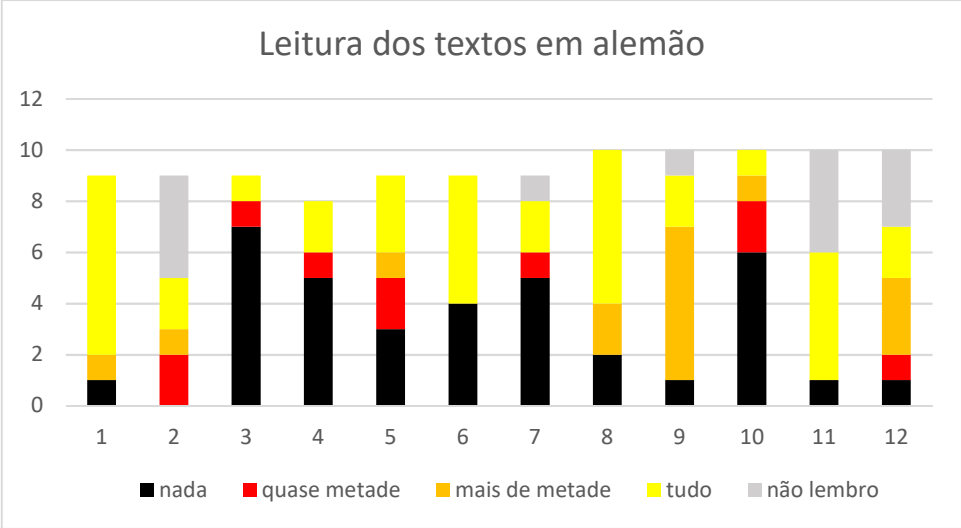


Gráfico 1. Leitura dos textos em alemão em ambas as turmas

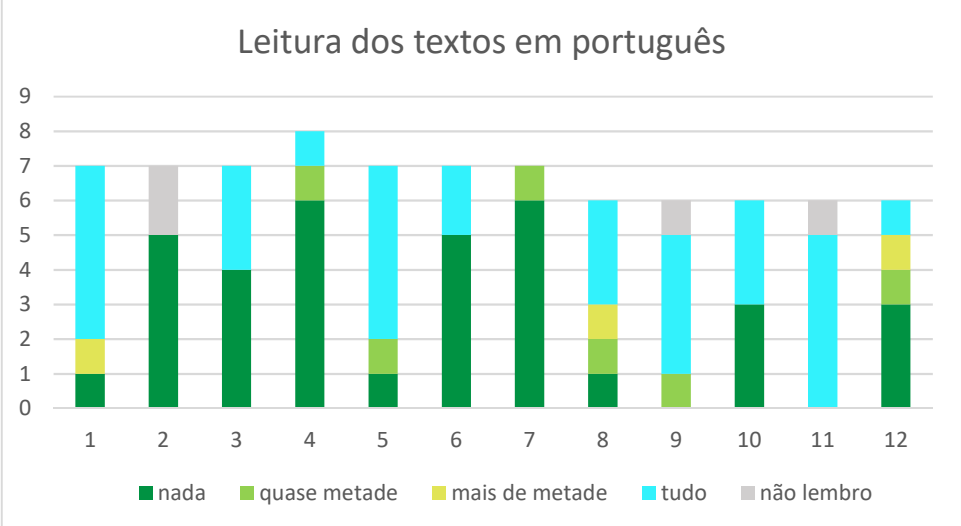


Gráfico 2. Leitura dos textos em português em ambas as turmas

A heterogeneidade dos níveis de conhecimento do alemão e da dedicação à disciplina por parte dos alunos da turma observada não só fica ainda mais evidente diante da análise das respostas ao questionário, como também se estende aos alunos da outra turma. Algumas observações gerais sobre esses resultados são:

- Como era de se esperar, a leitura incompleta foi mais frequente entre os textos em alemão do que entre os textos em português.
- Porém, os alunos do matutino leram mais textos completos em alemão do que em português, mesmo que tivessem nove opções de textos em alemão, ao contrário das dez disponíveis para o noturno; no noturno, a quantidade de textos completos lidos em alemão e em português foi a mesma.
- Mais alunos do noturno leram textos completos, e mais alunos do matutino deixaram totalmente de ler.
- Entre os alunos do noturno, os textos em português foram lidos integralmente mais vezes do que os textos em alemão, e entre os alunos do matutino não existe essa classificação.

As áreas em que esses alunos afirmaram sentir dificuldade durante a leitura dos textos estão representadas na tabela abaixo, junto com o seu aproveitamento declarado da disciplina até o momento da aplicação do questionário, numa escala de 0 a 10.

Dificuldades e aproveitamento												
Participantes e dificuldades	Matutino							Noturno				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
conceitos apresentados			X		X		X	X	X	X	X	X
vocabulário em alemão	X		X	X	X		X		X		X	X
estrutura do alemão		X		X	X		X			X	X	
Aproveitamento	8	4	4	3	5	8	4	8	5	6	7	7

Tabela 2. Dificuldades e aproveitamento na disciplina, segundo os próprios alunos

Nas colunas destacadas, pode-se notar que:

- O aluno 8, que sentiu dificuldade apenas na compreensão dos conceitos, sem que a língua fosse citada como obstáculo, considerou alto seu aproveitamento da disciplina. O mesmo ocorreu com o aluno 1, que declarou dificuldade apenas com o vocabulário.

- Os alunos do matutino que declararam dificuldades com a estrutura da língua alemã – números 2, 4, 5 e 7 – consideraram baixo seu aproveitamento da disciplina, variando de 3 a 5.
- Os alunos do noturno que declararam dificuldades com a estrutura da língua alemã – números 10 e 11 – alcançaram desempenho mediano na disciplina, segundo sua autoavaliação.

Desse modo, o principal fator que levou à percepção do próprio desempenho como insuficiente foi a dificuldade com as estruturas gramaticais da língua alemã, mais do que o desconhecimento do vocabulário apresentado no texto ou a complexidade dos conceitos apresentados.

3.4.3. O que pensam os graduados em Letras/Alemão sobre o currículo do curso

A segunda etapa empírica desta pesquisa consistiu em colher impressões dos participantes de uma disciplina de pós-graduação em Letras/Alemão sobre sua formação inicial. Durante uma aula em que o objeto de discussão era pertinente ao currículo do curso, os seis alunos presentes concordaram em responder ao questionário e, em seguida, debater suas respostas.

No início do questionário, o participante deveria assinalar as alternativas correspondentes ao curso de graduação que havia realizado: bacharelado ou licenciatura, em habilitação simples ou dupla (Português/Alemão), e especificar em qual universidade realizou esses cursos, seu ano de ingresso e de término.

As disciplinas cursadas durante a graduação também deveriam ser nomeadas e classificadas quanto ao nível de dificuldade de cada uma. Esse procedimento, além de estimular a reflexão sobre o currículo, permitiria uma posterior comparação entre as grades curriculares.

Para finalizar, três questões dissertativas interrogavam sobre as causas das dificuldades em acompanhar algumas disciplinas, pediam sugestões para melhorias no currículo e abriam espaço para outros comentários. O questionário completo encontra-se no apêndice E deste trabalho.

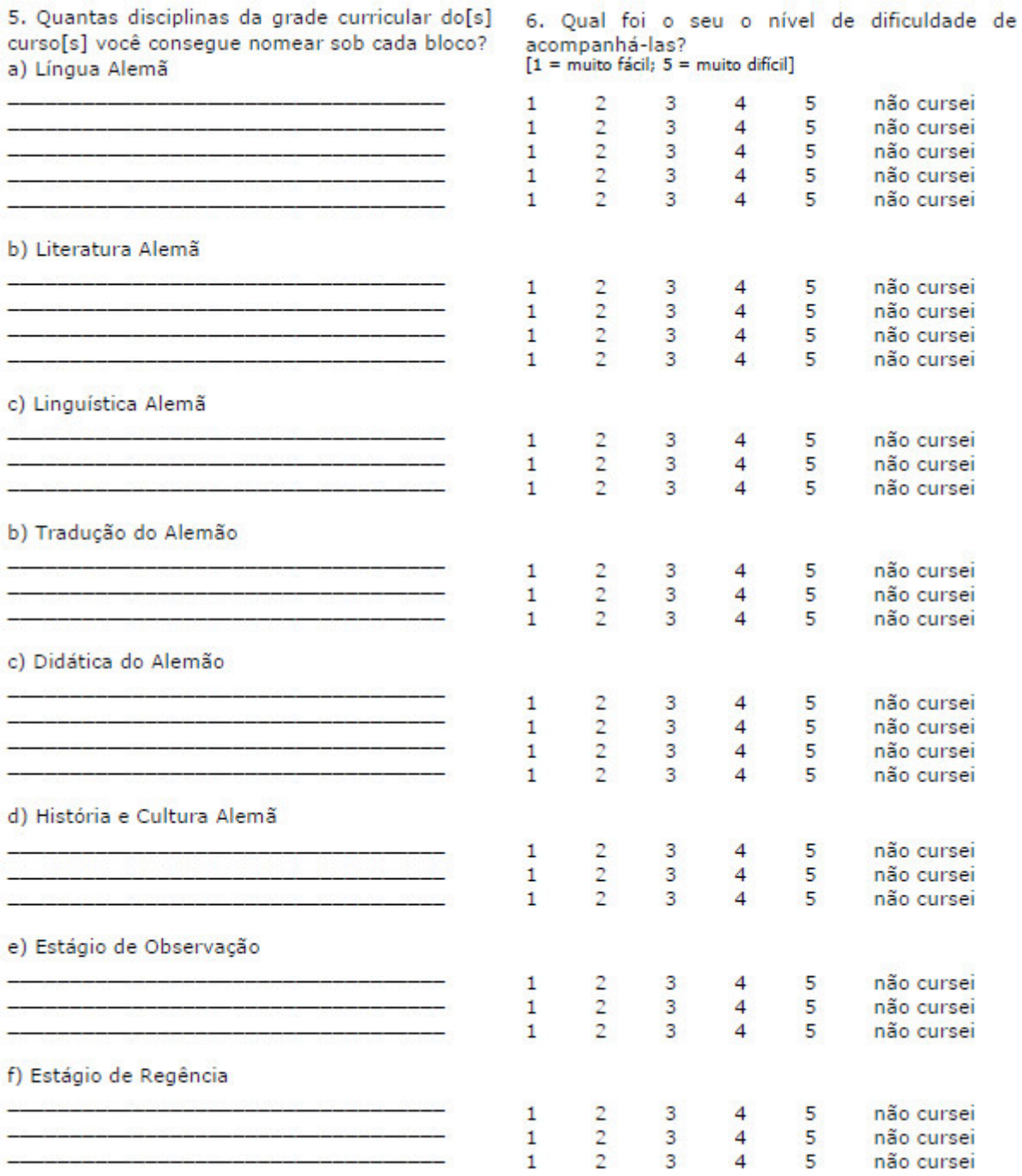


Figura 2. Questões 5 e 6 do questionário para graduados em Letras/Alemão

Dos seis respondentes do questionário, dois haviam cursado a Licenciatura em Letras no IFPLA, e os demais, na USP. Faremos referência a eles, respectivamente, como I1, I2, U1, U2, U3 e U4.

Conforme mencionado na seção 2.2, o curso do IFPLA é a única graduação em Letras/Alemão do país em que é exigida uma proficiência mínima em alemão de nível B1 para ingressar no curso, isto é, as aulas de língua alemã não têm início do nível básico. Mesmo assim,

I1 e I2 relataram ter cursado quatro disciplinas de língua, de nível de dificuldade 2. Além disso, cursaram duas ou três disciplinas de literatura, e uma de cultura alemã, para as quais apontaram níveis de dificuldade entre 2 e 4. Não houve disciplinas de linguística nem de tradução no currículo; em lugar destas, existentes na grade do bacharelado na USP, esses participantes cursaram oito estágios de observação e de regência, em alemão e português.

Como causas das dificuldades, ambos citaram os temas previamente desconhecidos trabalhados nas disciplinas, e como sugestões para a melhoria do currículo, cursos extras de língua em nível avançado. Um deles comentou ter observado "encontros para compartilhar conhecimentos" em alemão na USP, citando como exemplo o *Deutscher Filmklub*; trata-se de um projeto idealizado e administrado por alunos, em que é transmitido e discutido um filme falado originalmente ou dublado em alemão, também com legendas em alemão, a cada dois sábados.

Dentre os quatro respondentes que haviam cursado Letras/Alemão na USP, um deles já havia concluído o bacharelado quando da aplicação deste questionário, mas ainda cursava a licenciatura. O estágio de regência de aula foi realizado por apenas um dos respondentes.

As disciplinas apontadas pelos participantes e o grau de dificuldade de cada uma delas estão representados na tabela abaixo. O algarismo representa a quantidade de disciplinas que o participante nomeou sob cada bloco, e o tamanho do algarismo representa o nível de dificuldade dessas disciplinas de 1 a 5, conforme a escala:

123456, 123456, 123456, 123456, 123456

No caso de serem citadas mais de uma disciplina sob cada bloco, foi inserida na tabela a média dos níveis de dificuldade apontados, arredondando-se para cima quando necessário. Por exemplo, se um participante atribuiu os níveis de dificuldade 2, 4 e 4 para as três disciplinas de um determinado bloco, foi inserido na tabela o número 4.

Disciplinas cursadas e seus níveis de dificuldade								
	Língua	**Linguís-tica**	**Literatura**	**Tradução**	**Cultura**	**Didática**	**Obser-vação**	**Regência**
U1 2002-2006	6	2	4	2	1	1	1	1
U2 2007-2013	6	2	4	2	1	3	1	
U3 2009-2013	5	1	5	3	2	1	1	
U4 2009-	4	2	4	1	2	1	1	

Tabela 3. Disciplinas cursadas por graduados em Letras/Alemão na USP e seus níveis de dificuldade

Desse modo, percebemos que a maior quantidade de disciplinas oferecidas no currículo é de língua alemã, mesmo considerando possíveis falhas de memória ou diferenças entre as grades curriculares cursadas por cada respondente.

As disciplinas de tradução são mais diversificadas e mais exigentes do que as de linguística, tendo inclusive o respondente U4 nomeado duas disciplinas de tradução, embora tivesse cursado apenas uma. No entanto, as disciplinas de literatura alemã definitivamente ultrapassam em diversificação e nível de dificuldade as de linguística e de tradução.

As disciplinas relacionadas à cultura dos países de língua alemã também foram consideradas, de modo geral, difíceis. Vale ressaltar que alguns deles consideraram a disciplina História da Literatura Alemã como parte do bloco de cultura, e outros, do bloco de literatura.

Os participantes U2 e U4 chegaram a cursar Aquisição/Aprendizagem, e atribuíram à disciplina um nível de dificuldade maior do que o de Metodologia do Ensino de Alemão como Língua Estrangeira, disciplina obrigatória oferecida na Faculdade de Educação e ministrada exclusivamente em língua portuguesa.

Desse modo, não parece haver diferenças relevantes entre as impressões sobre o curso do respondente que concluiu o curso em 2006, por aquele que passou pela reforma de 2009 e

pelos que já ingressaram na graduação após essa reforma. Tanto na opinião de ex-alunos mais antigos quanto dos mais recentes, as disciplinas de literatura seguramente têm maior peso na graduação em Letras/Alemão da USP do que as de linguística e tradução, o que confirma o foco no ensino de língua e de literatura, sustentado pelo Projeto Pedagógico do Curso de Letras da USP atualizado em 2013 (cf. item 2.2).

Em comparação com a grade curricular do IFPLA, segundo os dois respondentes lá graduados, os estágios de observação e de regência da USP são menos extensos e menos exigentes. Sugere-se assim que a formação em didática de LE oferecida na licenciatura da USP poderia ser mais completa.

Pode-se observar ainda que o nível médio de dificuldade atribuído às disciplinas de língua não é alto, enquanto as de literatura foram consideradas as mais difíceis. Por outro lado, o convívio com alunos de graduação mostra que comentários sobre a dificuldade de acompanhar as disciplinas de língua são bastante recorrentes, sobretudo tendo em vista as disciplinas posteriores, que pressupõem certo conhecimento da língua.

O fato é que, de acordo com as percepções dos próprios graduandos, a brusca passagem das aulas de língua para as de literatura não parece ter sofrido impacto significativo com a reforma de 2009; as conclusões do estudo relatado por Uphoff & Debia (2017) parecem concordar com esse fato. Assim sendo, faz muito sentido que o papel de mediar essa transição seja assumido por uma disciplina como Aquisição/Aprendizagem, já que ela se enquadra na definição de aula bilíngue, não se tratando de um curso de língua nem de um curso monolíngue em alemão.

3.4.4. Considerações finais

Este estudo preliminar seguiu o roteiro abaixo:

Investigação preliminar			
Instrumento	**Objeto da observação**	**Data de aplicação (2016)**	**Conclusão obtida**
Observação de aulas	Andamento das aulas, perfis dos alunos, atmosfera de aprendizagem, linguagem do professor e leitura	16/02 a 26/04	As aulas passaram gradativamente de expositivas a participativas; alunos têm liberdade para expressar-se na língua materna
Questionário sobre leitura (turmas de Aquisição)	Dificuldades ao ler textos acadêmicos em alemão e aproveitamento do curso com base nas leituras	12 e 13/04	O grande desafio não é a carga de leitura, e sim o *input* linguístico como um todo
Questionário sobre disciplinas (turma de Pós-Graduação)	Dificuldades enfrentadas durante a graduação e discrepâncias do currículo	16/05	As disciplinas de literatura são consideradas muito difíceis e têm grande peso no currículo

Quadro 8. Sinopse da investigação preliminar

Durante as aulas observadas, a professora reforçava constantemente que todos poderiam participar em português se assim desejassem, mas foram muito poucas as vezes em que isso aconteceu ao longo das observações. Chamaram atenção, em diferentes momentos da interação professor-aluno, situações em que algum dos alunos fez um comentário paralelo pertinente ao assunto, em português, dirigindo-se apenas ao colega mais próximo e não à professora e à turma como um todo. É possível interpretar que esses alunos evitaram ao máximo se expressar em português por não estarem acostumados ao conceito de aula bilíngue; assim, preferem suprimir o uso da LM (cf. KIRKICI, 2007) e restringir-se ao chamado "universo" de LE, através da qual se dá a mediação entre a realidade do aluno e a realidade estrangeira de modo geral (cf. NEUNER, 1996).

Com base no histórico dos currículos de graduação em Letras/Alemão, sobretudo do currículo vigente na USP, bem como nas percepções dos alunos egressos deste currículo, a conclusão é que a carga horária de aulas de língua não é suficiente para conferir um domínio de nível B2 aos graduandos, já que não existe pré-requisito de conhecimento do alemão para ingressar na graduação.

Como consequência, as disciplinas de literatura, em torno das quais gira grande parte do curso, são temidas por aqueles que ainda as cursarão, e lembradas como muito difíceis por

aqueles que já passaram por elas. Disciplinas nas áreas de Linguística e Tradução parecem exigir menos dos graduandos; já as disciplinas da área de ensino, de implementação relativamente recente, procuram apresentar uma proposta inovadora, de integração da Área de Alemão com o bloco de disciplinas comuns a todos os graduandos que cursam a modalidade Licenciatura.

A hipótese inicial, de que frequentar um curso CLIL pode auxiliar no desenvolvimento da competência de leitura, foi refinada: durante as observações de aula, ficou claro que esse *input* inclui a mediação de novos conteúdos realizada pelo professor responsável e a aprendizagem de conceitos complexos que, em grande parte, se consolida durante as interações com os colegas, mais do que devido à carga de leitura de textos autênticos efetivamente realizada pelos alunos matriculados na disciplina.

Por fim, uma reflexão sobre os instrumentos de coleta utilizados. Dörnyei (2003, p. 19) afirma que não basta que um questionário seja breve; deve também *parecer* breve. O autor (DÖRNYEI, 2003, p. 14) prevê, inclusive, que questionários monótonos podem levar a respostas imprecisas devido ao cansaço ou tédio. Esse parece ter sido um ponto-chave da aplicação do questionário para os alunos de Aquisição/Aprendizagem: na turma do período matutino, todos o responderam rapidamente nos cinco minutos finais de uma aula, mas no período noturno, um questionário referente a um mesmo número de textos lidos e também ao final da aula não encontrou uma recepção tão positiva por parte dos respondentes, possivelmente já cansados ao final de um dia de atividades. Talvez se ele não *parecesse* mais longo do que de fato era, já que todas as seis páginas exigiam a repetição de um mesmo raciocínio, a disposição e a concentração dos alunos durante o preenchimento tivessem sido melhores.

Pádua (2002, p. 72) afirma que "o pesquisador deve elaborar o questionário somente a partir do momento em que tem um conhecimento razoável do tema proposto para a pesquisa". Após a análise das observações de aula e do questionário aplicado aos alunos de Aquisição/Aprendizagem, isto ficou claro, pois a premissa de que o desempenho dos alunos em leitura se desenvolveria a partir do *input* linguístico recebido durante o curso de modo geral, e não apenas da frequência de leitura de textos autênticos, ainda não havia sido bem delineada no momento em que foi aplicado o questionário detalhado sobre os textos que leram e sua compreensão dos mesmos.

Além disso, esse questionário parece ter sido aplicado quando os alunos já haviam esquecido as primeiras impressões que alguns daqueles textos lhes haviam causado, pois

perguntavam ao professor e aos colegas qual havia sido o tema do texto. Moura & Ferreira (2005, p. 75) sugerem evitar fazer perguntas, em questionários, que as pessoas podem não estar em condições de responder; por exemplo, perguntas sobre fatos ocorridos há muito tempo. Desse modo, optamos por não repetir esse procedimento.

Edmondson & House (2006, p. 31) afirmam que experimentos de pesquisa devem ser construídos de forma a permitir inclusive resultados inesperados; foi o que aconteceu nessa investigação preliminar.

3.5. Coleta de dados: elaboração e aplicação dos instrumentos

A coleta de dados de todas as etapas da pesquisa se deu por amostragem não-probabilística, na qual, segundo Moura & Ferreira (2005, p. 52), "a seleção cuidadosa de pessoas que tenham as características previamente especificadas no problema da pesquisa seja suficiente para que o pesquisador atinja os objetivos da investigação". Isto significa que foram selecionados os alunos de Língua Alemã V, dentre os quais alguns cursavam a disciplina Aquisição/Aprendizagem e outros não, todos eles sem terem realizado cursos de alemão fora da universidade e sem terem cursado ainda qualquer uma das disciplinas obrigatórias de literatura alemã.

Durante a observação assistemática de aulas na turma anterior, ficou claro que os alunos da disciplina têm perfis bastante heterogêneos. Isto significa que os instrumentos de coleta de dados a serem empregados precisariam contemplar a descrição desses perfis – recolhida, no semestre anterior, por meio das observações de aula –, da relação dos alunos com a habilitação em Alemão e de suas estratégias de leitura.

Por esse motivo, iniciamos a coleta de dados com um questionário cujo objetivo seria delimitar esses perfis, contendo inclusive uma questão crucial para a seleção posterior dos dados a serem analisados: se o aluno já havia feito ou estava fazendo algum curso de alemão além das aulas de língua oferecidas na graduação.

A seguir, serão detalhados os procedimentos de construção do questionário inicial e dos três testes de leitura.

3.5.1. Questionário inicial

Segundo Dörnyei (2003, p. 6-8), um questionário é um instrumento escrito que apresenta aos respondentes uma série de questões ou afirmações, que podem abranger os âmbitos factual, comportamental e atitudinal. Moura & Ferreira (2005, p. 74) sugerem a

preparação de um "plano do questionário, no qual se especifica o número de questões a serem elaboradas para cada uma das dimensões". O quadro a seguir mostra as dimensões abrangidas pelo questionário e o número de questões que contemplam cada uma delas, seguindo o roteiro das autoras:

Planejamento do questionário	
Tópico	**N.º de questões relacionadas**
Percurso na graduação em Letras/Alemão	10
Nível de conhecimento da língua e dificuldades	8
Hábitos e procedimentos de leitura em alemão	3
TOTAL	**21**

Quadro 9. Planejamento do questionário inicial, adaptado de Moura & Ferreira (2005, p. 75)

A organização gráfica das questões foi elaborada levando em consideração as recomendações de Dörnyei (2003, p. 60).

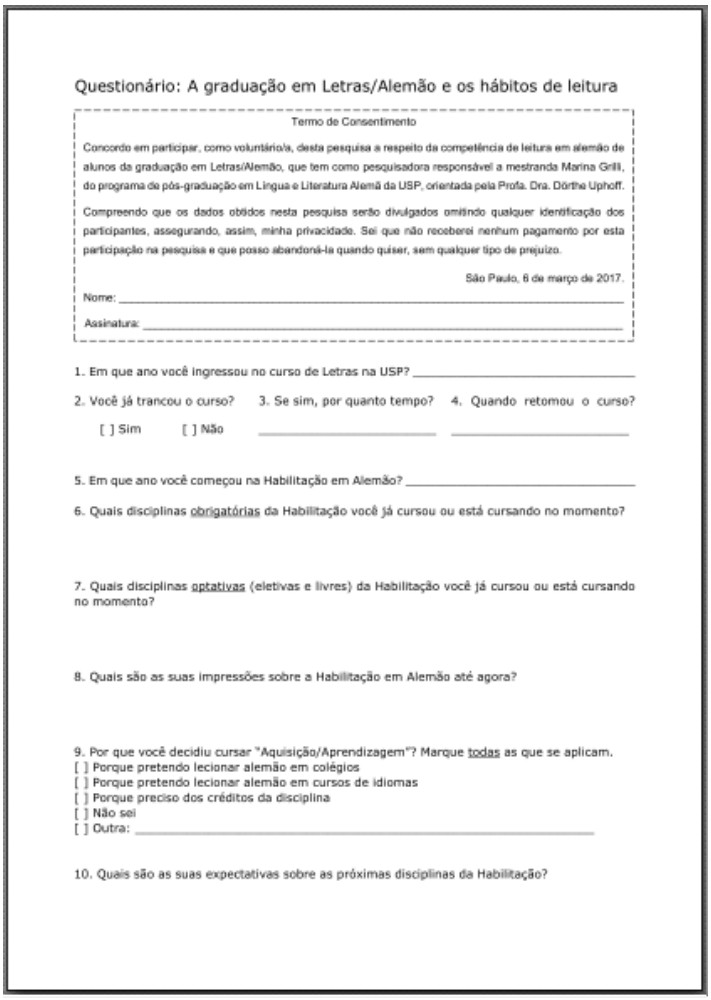
O mesmo autor (DÖRNYEI, 2003) sugere questões fechadas – escalas (numéricas, de concordância/discordância, entre outras), verdadeiro ou falso, itens de múltipla escolha, rankings e *checklists* – e abertas – completar frases, aprofundar ou esclarecer itens previamente selecionados em questões fechadas, e resumir informações factuais. Como as informações a serem coletadas incluíam diversas variáveis, a maior parte do questionário consistiu em questões abertas, com poucos itens de múltipla escolha.

As questões abertas se dividiam entre questões relativas a fatos específicos, questões de esclarecimento sobre algum ponto levantado anteriormente e questões de respostas curtas, conforme a nomenclatura de Dörnyei (2003, p. 47-50). Essa divisão foi adotada para esclarecer somente um ponto a cada questão, evitando questões duplas, de acordo com outra das recomendações do autor (DÖRNYEI, 2003, p. 55).

A aplicação do questionário foi acompanhada de uma conversa em tom informal com esses alunos, em língua portuguesa, para aumentar as chances de que todos estivessem à vontade. O propósito principal dessa conversa foi estimulá-los a refletir sobre as questões apresentadas, diminuindo tanto o tempo necessário para fazê-lo antes de escrever as respostas como a chance de que alguma questão fosse respondida de forma muito vaga ou mesmo deixada em branco, devido à dificuldade de recordar detalhes ou de traduzir expectativas em palavras. Entretanto, previ que a conversa informal funcionaria também como forma de "quebrar o gelo" entre os alunos que não se conheciam e de auxiliar também as professoras de ambas as turmas a conhecê-los melhor. Após comentar cada tema, os alunos receberam uma página do

questionário, com questões relacionadas ao que haviam acabado de relatar oralmente. O questionário já havia sido dividido em duas partes para facilitar essa dinâmica.

A primeira parte do diálogo e do questionário teve como tema o percurso do aluno no curso de Letras, reproduzida na imagem abaixo: em que ano ingressou na graduação e na habilitação em Alemão, quais disciplinas obrigatórias e optativas cursou até o momento, suas impressões sobre o curso até o momento e suas expectativas para as próximas disciplinas e, no caso de estar cursando Aquisição/Aprendizagem, por que decidiu fazê-lo.



Questionário: A graduação em Letras/Alemão e os hábitos de leitura

Termo de Consentimento

Concordo em participar, como voluntário/a, desta pesquisa a respeito da competência de leitura em alemão de alunos da graduação em Letras/Alemão, que tem como pesquisadora responsável a mestranda Marina Grilli, do programa de pós-graduação em Língua e Literatura Alemã da USP, orientada pela Profa. Dra. Dörthe Uphoff.

Compreendo que os dados obtidos nesta pesquisa serão divulgados omitindo qualquer identificação dos participantes, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que não receberei nenhum pagamento por esta participação na pesquisa e que posso abandoná-la quando quiser, sem qualquer tipo de prejuízo.

São Paulo, 6 de março de 2017.

Nome: _____

Assinatura: _____

1. Em que ano você ingressou no curso de Letras na USP? _____

2. Você já trancou o curso? [ ] Sim [ ] Não 3. Se sim, por quanto tempo? _____ 4. Quando retomou o curso? _____

5. Em que ano você começou na Habilitação em Alemão? _____

6. Quais disciplinas obrigatórias da Habilitação você já cursou ou está cursando no momento?

7. Quais disciplinas optativas (eletivas e livres) da Habilitação você já cursou ou está cursando no momento?

8. Quais são as suas impressões sobre a Habilitação em Alemão até agora?

9. Por que você decidiu cursar "Aquisição/Aprendizagem"? Marque todas as que se aplicam.
[ ] Porque pretendo lecionar alemão em colégios
[ ] Porque pretendo lecionar alemão em cursos de idiomas
[ ] Porque preciso dos créditos da disciplina
[ ] Não sei
[ ] Outra: _____

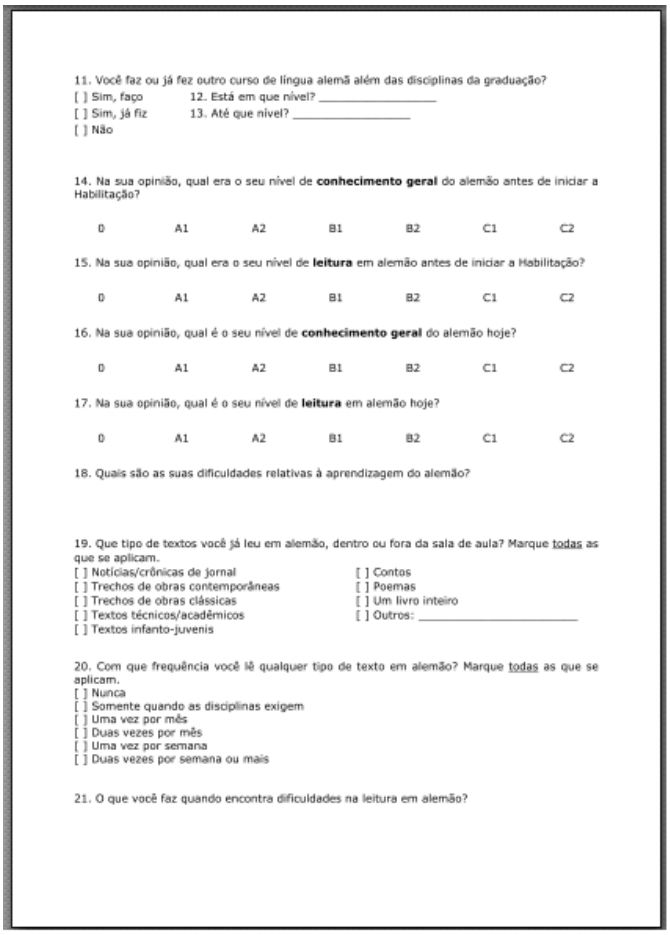
10. Quais são as suas expectativas sobre as próximas disciplinas da Habilitação?

Figura 3. Primeira parte do questionário

A segunda metade, por sua vez, também reproduzida abaixo, dedicou-se às competências do aluno participante na língua alemã. Primeiro, ele deveria responder se faz ou já fez algum curso de alemão que não as disciplinas de língua da habilitação; em caso afirmativo, seus dados não seriam utilizados na análise. A seguir, o aluno deveria selecionar em uma escala os seus níveis de conhecimento geral do alemão e de leitura na mesma língua, correspondentes a dois momentos: ao ingressar na habilitação e enquanto respondia ao questionário. Essa informação serviria para suscitar a reflexão do aluno acerca do próprio

conhecimento e para complementar a análise de seu desempenho nos testes de leitura, de modo que testar a real proficiência em alemão dos participantes não era um objetivo da pesquisa.

A próxima pergunta, dissertativa, questionou quais as dificuldades do aluno em relação à aprendizagem do alemão, e foi seguida por mais duas questões de alternativas: que gêneros textuais o aluno já leu em alemão e com que frequência costuma realizar leituras no idioma. Por fim, o respondente deveria dissertar sobre como age quando encontra dificuldades na leitura em língua alemã.



11. Você faz ou já fez outro curso de língua alemã além das disciplinas da graduação?
[ ] Sim, faço 12. Está em que nível? _____
[ ] Sim, já fiz 13. Até que nível? _____
[ ] Não

14. Na sua opinião, qual era o seu nível de **conhecimento geral** do alemão antes de iniciar a Habilitação?

0 A1 A2 B1 B2 C1 C2

15. Na sua opinião, qual era o seu nível de **leitura** em alemão antes de iniciar a Habilitação?

0 A1 A2 B1 B2 C1 C2

16. Na sua opinião, qual é o seu nível de **conhecimento geral** do alemão hoje?

0 A1 A2 B1 B2 C1 C2

17. Na sua opinião, qual é o seu nível de **leitura** em alemão hoje?

0 A1 A2 B1 B2 C1 C2

18. Quais são as suas dificuldades relativas à aprendizagem do alemão?

19. Que tipo de textos você já leu em alemão, dentro ou fora da sala de aula? Marque todas as que se aplicam.
[ ] Notícias/crônicas de jornal
[ ] Trechos de obras contemporâneas
[ ] Trechos de obras clássicas
[ ] Textos técnicos/acadêmicos
[ ] Textos infanto-juvenis
[ ] Contos
[ ] Poemas
[ ] Um livro inteiro
[ ] Outros: _____

20. Com que frequência você lê qualquer tipo de texto em alemão? Marque todas as que se aplicam.
[ ] Nunca
[ ] Somente quando as disciplinas exigem
[ ] Uma vez por mês
[ ] Duas vezes por mês
[ ] Uma vez por semana
[ ] Duas vezes por semana ou mais

21. O que você faz quando encontra dificuldades na leitura em alemão?

Figura 4. Segunda parte do questionário

O questionário foi aplicado na primeira aula das turmas de Língua Alemã V, nos períodos matutino e noturno, e constitui o apêndice E deste trabalho.

3.5.2. Testes de leitura

Segundo a concepção de autenticidade na qual este trabalho se pauta, descrita na seção 2.3.1, o texto autêntico é aquele que foi criado para um contexto de comunicação externo ao ensino de LE, mesmo que tenha sido adaptado para fins didáticos (ANDRADE E SILVA, 2017,

p. 24). Em um dos textos selecionados para os testes, alguns parágrafos intermediários, de difícil compreensão e relação menos significativa com o tema principal, foram excluídos.

Os participantes também realizaram três testes de leitura: um no início do semestre, outro na metade e o último logo antes da avaliação final do curso de Língua Alemã V. Cada um desses testes trabalhou com dois textos autênticos de gêneros diferentes: um texto acadêmico e um texto de história da literatura alemã. O texto acadêmico estava relacionado aos conteúdos trabalhados na disciplina Aquisição/Aprendizagem; o texto relativo à literatura foi retirado de um livro de história da literatura alemã cujo público-alvo são adolescentes [*Sachbuch für jugendliche Leser*]. Dos textos acadêmicos foram selecionados trechos curtos relacionados ao conteúdo visto em aula na disciplina de Aquisição/Aprendizagem.

É importante lembrar que os testes não consistiram o primeiro contato com leitura em língua alemã para esses alunos de Língua Alemã V, pois é parte integrante do currículo das disciplinas de Língua Alemã III e IV o contato com textos autênticos curtos, pertencentes a diversos gêneros textuais e acompanhados por atividades de compreensão – isto é, não parecidos com os textos escolhidos para os testes. Outro ponto importante a levar em consideração quanto à escolha dos textos para os testes de leitura é que o conhecimento do inglês não tinha relevância para compreender seu conteúdo.

O nível de dificuldade dos textos não pode ser medido com facilidade, pois fatores externos ao texto, como o conhecimento da língua e conhecimentos prévios sobre o conteúdo, e fatores internos ao texto, como redundância, comprimento das frases e riqueza do vocabulário, concorrem para sua compreensão. Porém, segundo as descrições do documento *Profile Deutsch* (GLABONIAT et al., 2002), todos os textos encontram-se entre os níveis B1 e B2 em termos de gramática e vocabulário, pois contêm longos períodos compostos com orações subordinadas introduzidas por pronomes interrogativos, verbos reflexivos, declinações de pronomes e adjetivos, voz passiva e o tempo verbal *Präteritum*, entre outros elementos que não aparecem nos níveis A1 e A2.

O *Profile Deutsch* (GLABONIAT et al., 2002) lista os elementos linguísticos do alemão correspondentes aos quatro primeiros níveis do Quadro Comum Europeu, a fim de facilitar a tarefa de mensurar e comparar competências linguísticas – o que o torna uma valiosa ferramenta para professores de ALE, desenvolvedores de testes e outros *stakeholders*. Baseia-se numa abordagem focada na ação [*handlungsorientierter Ansatz*], o que significa que está estruturado a partir de descrições daquilo que o falante de cada nível consegue realizar utilizando a língua [*Kannbeschreibungen*] (GLABONIAT et al., 2002, p. 7). Afinal, o aluno de Língua Alemã V

deve ser capaz de ler e compreender satisfatoriamente textos que contenham elementos linguísticos de nível B1 e B2, já que deve estar perto de dominar o nível B1 ao final da disciplina, e é de conhecimento comum que a compreensão antecede a produção.

Durante a etapa de elaboração dos testes, foi necessário atentar ainda para a afirmação do PREL (2005, p. 38) mencionada no capítulo 2.3.6, de que muitos instrumentos de testagem da compreensão de leitura a confundem com outros tipos de conhecimento, sobretudo conhecimentos prévios do aprendiz (PREL, 2005, p. 38). Desse modo, foram evitadas questões que pudessem ser respondidas sem a leitura do texto; as três perguntas relacionadas a cada texto variaram entre questões cuja resposta estava escrita diretamente em uma frase do texto, exigia pesquisa ao longo do texto ou combinava pistas dadas pelo texto a conhecimentos prévios.

Está claro que a atividade de leitura consiste precisamente em ativar conhecimentos de mundo e estabelecer relações diversas entre elementos textuais e extratextuais. Respostas parcialmente corretas resultantes desses comportamentos só não foram consideradas neste estudo porque o objetivo dos testes de leitura era testar a compreensão das informações contidas no texto, conforme relatado acima: a resposta correta deveria ser encontrada explícita ou implicitamente no texto, ou, no máximo, fazer referência a conhecimentos prévios em conjunto com a informações fornecidas pelo texto (cf. PREL, 2005, p. 20).

Os três tipos de questões dos testes exigem que o leitor domine os estilos de leitura mencionados no item 2.3.5: iniciando por uma primeira leitura global de cada texto, o leitor compreende em que gênero textual se enquadra e qual o tema nele tratado. Questões cuja resposta está escrita diretamente no texto exigem leitura seletiva. A resposta que requer pesquisa no texto, isto é, que só pode ser respondida corretamente unindo informações presentes ao longo do texto, exige leitura detalhada, pois só assim o leitor consegue perceber quais trechos se relacionam ao tema da questão. O mesmo ocorre com a resposta que exige a articulação da pesquisa ao longo do texto com os conhecimentos prévios do leitor.

Em resumo, o número de questões dos testes de leitura ficou conforme o quadro a seguir:

Questões por tipo de resposta			
Resposta	**Teste 1**	**Teste 2**	**Teste 3**
escrita diretamente no texto	5	1	2
requer pesquisa ao longo do texto	1	5	4
exige conhecimentos prévios e pesquisa	1	1	1

Quadro 10. Quantidade de questões de cada teste, agrupadas de acordo com o tipo de resposta, conforme o PREL (2005, p. 20)

Conforme se pode perceber, foram evitadas as questões que fizessem referência a conhecimentos prévios dos alunos.

A organização dos tipos de questões nos três testes foi feita da seguinte forma: a primeira questão relativa ao texto acadêmico exigia a mobilização de conhecimentos prévios em conjunto com pistas dadas pelo texto, e a segunda exigia pesquisa ao longo do texto. Essas duas primeiras questões eram de múltipla escolha e continham apenas uma alternativa correta. A terceira e última questão, bem como as três questões relativas ao texto sobre literatura, eram todas dissertativas e variavam entre perguntas cuja resposta podia ser diretamente encontrada em uma frase ou exigia certa pesquisa ao longo do texto.

Os testes de leitura são, portanto, segundo a classificação de Perrenoud (1999, p. 55-57), avaliações de tipo:

- cumulativo, na medida em que apresentam um balanço dos conhecimentos do aluno, embora não tenham qualquer caráter de prova oficial, ou
- prognóstico, na medida em que são capazes de fundamentar futuros passos, não só da pesquisa mas também da prática do próprio aluno, levado a refletir sobre sua trajetória de aprendizagem da língua alemã.

Alguns dias após a realização de cada teste, a professora disponibilizava no ambiente virtual *Moodle* da disciplina uma espécie de gabarito, com solução sugerida por mim.

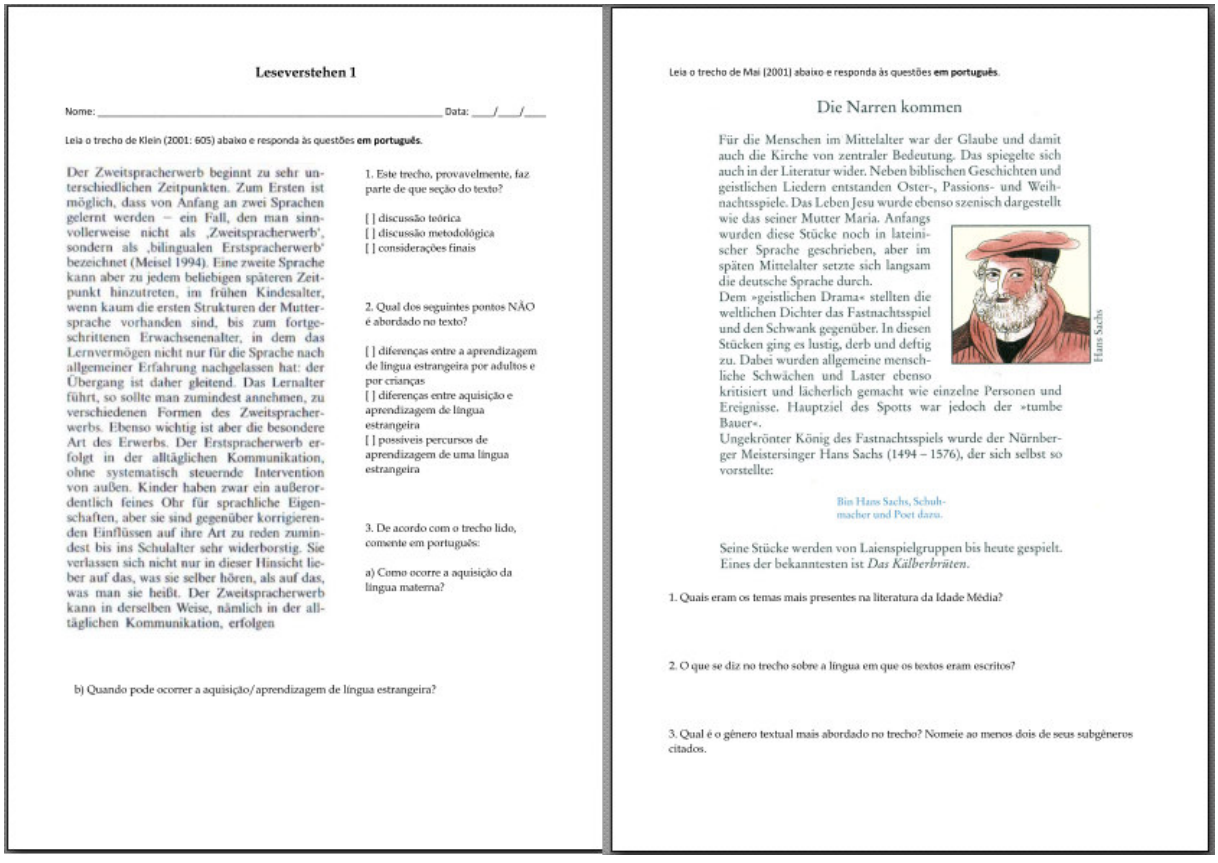
Para a correção dos exercícios relacionados a cada texto, foi utilizado como base o gabarito preparado, mas respostas às questões dissertativas que divergissem ligeiramente dele também puderam ser aceitas como corretas. Para ser considerada certa, a resposta não poderia ser uma tentativa de contornar a pergunta, através da mera reformulação desta ou da inserção de informações que não constassem do texto. Tampouco poderia tratar-se de uma mera cópia do trecho correspondente em alemão, já que os enunciados continham a instrução explícita de que o aluno deveria responder a todas as questões em português, reforçada oralmente no momento da entrega... A resposta que intercalasse termos em alemão à estrutura da frase em português ou fugisse levemente do que foi perguntado, devido a uma possível falta de vocabulário, ou que fornecesse apenas parte das informações solicitadas, seria considerada parcialmente correta. O mesmo valeria para a frase retirada diretamente do texto que contivesse poucos termos pontuais traduzida do alemão; entretanto, esses termos não poderiam modificar completamente o sentido da frase, o que tornaria a resposta incorreta.

3.5.2.1. Teste 1

Na aula seguinte à aplicação do questionário, os alunos realizaram o primeiro teste de leitura, reproduzido sem o termo de consentimento na figura abaixo. O texto acadêmico comentava algumas diferenças da aquisição de segunda língua por crianças e por adultos, e o texto relativo à literatura tratava dos temas e gêneros textuais mais presentes na literatura da Idade Média. Os alunos tinham, idealmente, vinte minutos para terminar a atividade, e poucos deles precisaram de alguns minutos a mais.

A ideia central do primeiro texto é a de que a aquisição de uma LE pode ter início em diversos momentos da vida de um falante, o que significa que são muitos os percursos possíveis nesse caminho, e que há grandes diferenças entre a aprendizagem de LE por adultos e por crianças. Nas questões dissertativas, o participante deveria responder quando é possível a aquisição ou aprendizagem de uma LE e de que modo ocorre a aquisição da língua materna.

O segundo texto comentou os principais temas da literatura alemã da Idade Média, originalmente escritos em latim, mas que na Idade Média passaram a ser elaborados também em língua alemã. Além de fornecer essas informações como respostas às duas primeiras questões, os participantes tinham que nomear o principal gênero literário mencionado no texto e dois de seus subgêneros.



Leseverstehen 1

Nome: _____ Data: ___/___/___

Leia o trecho de Klein (2001: 605) abaixo e responda às questões **em português**.

Der Zweitspracherwerb beginnt zu sehr unterschiedlichen Zeitpunkten. Zum Ersten ist möglich, dass von Anfang an zwei Sprachen gelernt werden – ein Fall, den man sinnvollerweise nicht als ‚Zweitspracherwerb', sondern als ‚bilingualen Erstspracherwerb' bezeichnet (Meisel 1994). Eine zweite Sprache kann aber zu jedem beliebigen späteren Zeitpunkt hinzutreten, im frühen Kindesalter, wenn kaum die ersten Strukturen der Muttersprache vorhanden sind, bis zum fortgeschrittenen Erwachsenenalter, in dem das Lernvermögen nicht nur für die Sprache nach allgemeiner Erfahrung nachgelassen hat: der Übergang ist daher gleitend. Das Lernalter führt, so sollte man zumindest annehmen, zu verschiedenen Formen des Zweitspracherwerbs. Ebenso wichtig ist aber die besondere Art des Erwerbs. Der Erstspracherwerb erfolgt in der alltäglichen Kommunikation, ohne systematisch steuernde Intervention von außen. Kinder haben zwar ein außerordentlich feines Ohr für sprachliche Eigenschaften, aber sie sind gegenüber korrigierenden Einflüssen auf ihre Art zu reden zumindest bis ins Schulalter sehr widerborstig. Sie verlassen sich nicht nur in dieser Hinsicht lieber auf das, was sie selber hören, als auf das, was man sie heißt. Der Zweitspracherwerb kann in derselben Weise, nämlich in der alltäglichen Kommunikation, erfolgen

1. Este trecho, provavelmente, faz parte de que seção do texto?

[ ] discussão teórica
[ ] discussão metodológica
[ ] considerações finais

2. Qual dos seguintes pontos NÃO é abordado no texto?

[ ] diferenças entre a aprendizagem de língua estrangeira por adultos e por crianças
[ ] diferenças entre aquisição e aprendizagem de língua estrangeira
[ ] possíveis percursos de aprendizagem de uma língua estrangeira

3. De acordo com o trecho lido, comente em português:

a) Como ocorre a aquisição da língua materna?

b) Quando pode ocorrer a aquisição/aprendizagem de língua estrangeira?

Leia o trecho de Mai (2001) abaixo e responda às questões **em português**.

Die Narren kommen

Für die Menschen im Mittelalter war der Glaube und damit auch die Kirche von zentraler Bedeutung. Das spiegelte sich auch in der Literatur wider. Neben biblischen Geschichten und geistlichen Liedern entstanden Oster-, Passions- und Weihnachtsspiele. Das Leben Jesu wurde ebenso szenisch dargestellt wie das seiner Mutter Maria. Anfangs wurden diese Stücke noch in lateinischer Sprache geschrieben, aber im späten Mittelalter setzte sich langsam die deutsche Sprache durch.

Hans Sachs

Dem »geistlichen Drama« stellten die weltlichen Dichter das Fastnachtsspiel und den Schwank gegenüber. In diesen Stücken ging es lustig, derb und deftig zu. Dabei wurden allgemeine menschliche Schwächen und Laster ebenso kritisiert und lächerlich gemacht wie einzelne Personen und Ereignisse. Hauptziel des Spotts war jedoch der »tumbe Bauer«.

Ungekrönter König des Fastnachtsspiels wurde der Nürnberger Meistersinger Hans Sachs (1494 – 1576), der sich selbst so vorstellte:

Bin Hans Sachs, Schuhmacher und Poet dazu.

Seine Stücke werden von Laienspielgruppen bis heute gespielt. Eines der bekanntesten ist *Das Kälberbrüten*.

1. Quais eram os temas mais presentes na literatura da Idade Média?

2. O que se diz no trecho sobre a língua em que os textos eram escritos?

3. Qual é o gênero textual mais abordado no trecho? Nomeie ao menos dois de seus subgêneros citados.

Figura 5. Primeiro teste de leitura

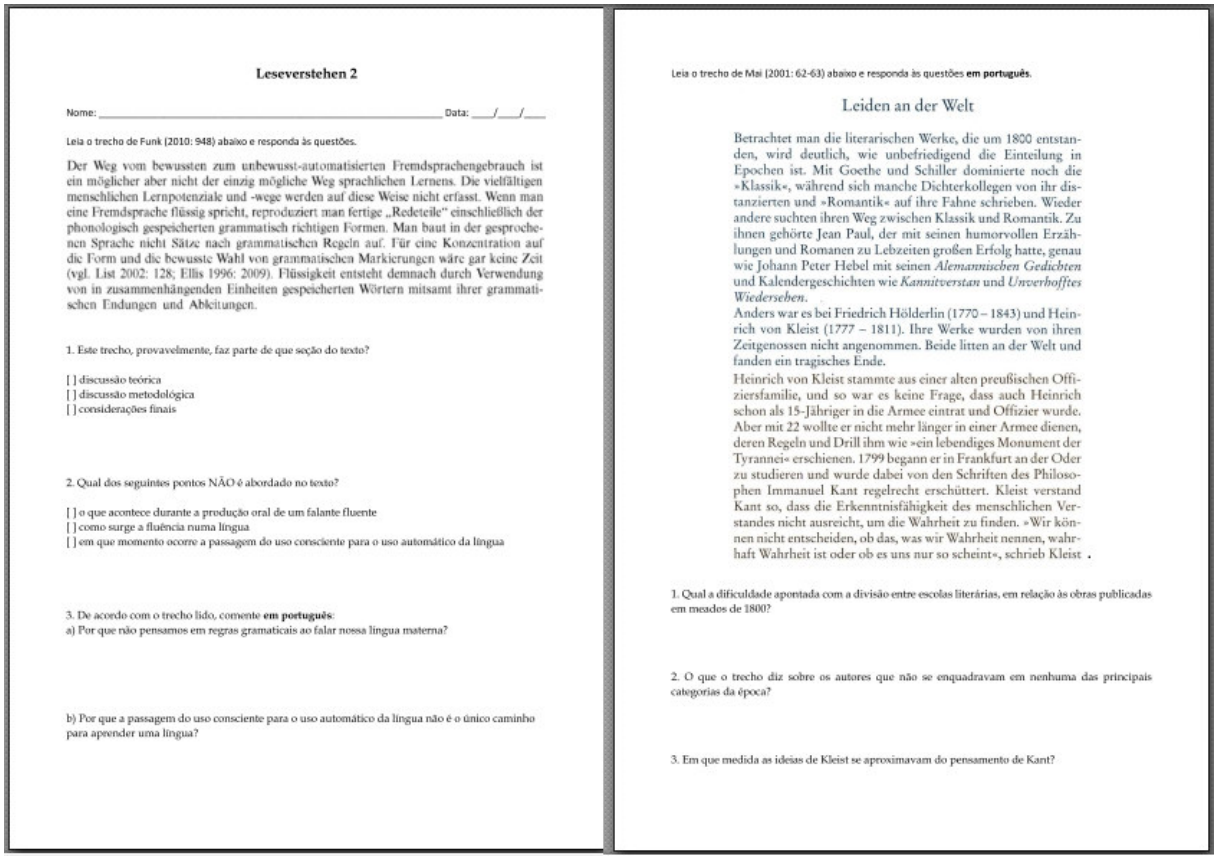
O apêndice F deste trabalho contém a atividade já resolvida.

3.5.2.2. Teste 2

Cinco semanas após a aplicação do primeiro teste, os alunos realizaram o segundo teste, reproduzido na figura abaixo sem o termo de consentimento. Desta vez, o texto acadêmico se ocupava do que acontece durante a produção oral de um falante fluente, e o texto sobre literatura, da recepção a autores cuja obra se situava entre o classicismo e o romantismo. O texto sobre literatura dessa segunda atividade foi o único ligeiramente modificado para fins didáticos, excluindo-se alguns parágrafos entre o início e o fim do trecho apresentado.

O primeiro texto, de autoria do importante teórico da área de ALE Hermann Funk, explicava como surge a fluência numa língua e o que acontece durante a produção oral de um falante fluente. Nas questões dissertativas, o participante deveria responder por que o falante não pensa em regras gramaticais ao falar sua língua materna e por que a passagem do uso consciente para o uso automático da LE não é o único caminho para dominá-la.

O segundo texto tratava da difícil divisão das obras surgidas na Alemanha no início do século XIX entre escolas literárias. As duas primeiras questões inquiriam sobre a causa dessa dificuldade e quais as informações contidas no texto sobre quatro autores da época. A respeito do principal autor mencionado no texto, Heinrich Kleist, o participante deveria responder em que medida suas ideias se assemelhavam às do filósofo Immanuel Kant.



Leseverstehen 2

Nome: _____ Data: ___/___/___

Leia o trecho de Funk (2010: 948) abaixo e responda às questões.

Der Weg vom bewussten zum unbewusst-automatisierten Fremdsprachengebrauch ist ein möglicher aber nicht der einzig mögliche Weg sprachlichen Lernens. Die vielfältigen menschlichen Lernpotenziale und -wege werden auf diese Weise nicht erfasst. Wenn man eine Fremdsprache flüssig spricht, reproduziert man fertige „Redeteile" einschließlich der phonologisch gespeicherten grammatisch richtigen Formen. Man baut in der gesprochenen Sprache nicht Sätze nach grammatischen Regeln auf. Für eine Konzentration auf die Form und die bewusste Wahl von grammatischen Markierungen wäre gar keine Zeit (vgl. List 2002: 128; Ellis 1996: 2009). Flüssigkeit entsteht demnach durch Verwendung von in zusammenhängenden Einheiten gespeicherten Wörtern mitsamt ihrer grammatischen Endungen und Ableitungen.

1. Este trecho, provavelmente, faz parte de que seção do texto?

[ ] discussão teórica
[ ] discussão metodológica
[ ] considerações finais

2. Qual dos seguintes pontos NÃO é abordado no texto?

[ ] o que acontece durante a produção oral de um falante fluente
[ ] como surge a fluência numa língua
[ ] em que momento ocorre a passagem do uso consciente para o uso automático da língua

3. De acordo com o trecho lido, comente **em português**:
a) Por que não pensamos em regras gramaticais ao falar nossa língua materna?

b) Por que a passagem do uso consciente para o uso automático da língua não é o único caminho para aprender uma língua?

Leia o trecho de Mai (2001: 62-63) abaixo e responda às questões **em português**.

Leiden an der Welt

Betrachtet man die literarischen Werke, die um 1800 entstanden, wird deutlich, wie unbefriedigend die Einteilung in Epochen ist. Mit Goethe und Schiller dominierte noch die »Klassik«, während sich manche Dichterkollegen von ihr distanzierten und »Romantik« auf ihre Fahne schrieben. Wieder andere suchten ihren Weg zwischen Klassik und Romantik. Zu ihnen gehörte Jean Paul, der mit seinen humorvollen Erzählungen und Romanen zu Lebzeiten großen Erfolg hatte, genau wie Johann Peter Hebel mit seinen *Alemannischen Gedichten* und Kalendergeschichten wie *Kannitverstan* und *Unverhofftes Wiedersehen*.

Anders war es bei Friedrich Hölderlin (1770 – 1843) und Heinrich von Kleist (1777 – 1811). Ihre Werke wurden von ihren Zeitgenossen nicht angenommen. Beide litten an der Welt und fanden ein tragisches Ende.

Heinrich von Kleist stammte aus einer alten preußischen Offiziersfamilie, und so war es keine Frage, dass auch Heinrich schon als 15-Jähriger in die Armee eintrat und Offizier wurde. Aber mit 22 wollte er nicht mehr länger in einer Armee dienen, deren Regeln und Drill ihm wie »ein lebendiges Monument der Tyrannei« erschienen. 1799 begann er in Frankfurt an der Oder zu studieren und wurde dabei von den Schriften des Philosophen Immanuel Kant regelrecht erschüttert. Kleist verstand Kant so, dass die Erkenntnisfähigkeit des menschlichen Verstandes nicht ausreicht, um die Wahrheit zu finden. »Wir können nicht entscheiden, ob das, was wir Wahrheit nennen, wahrhaft Wahrheit ist oder ob es uns nur so scheint«, schrieb Kleist .

1. Qual a dificuldade apontada com a divisão entre escolas literárias, em relação às obras publicadas em meados de 1800?

2. O que o trecho diz sobre os autores que não se enquadravam em nenhuma das principais categorias da época?

3. Em que medida as ideias de Kleist se aproximavam do pensamento de Kant?

Figura 6. Segundo teste de leitura

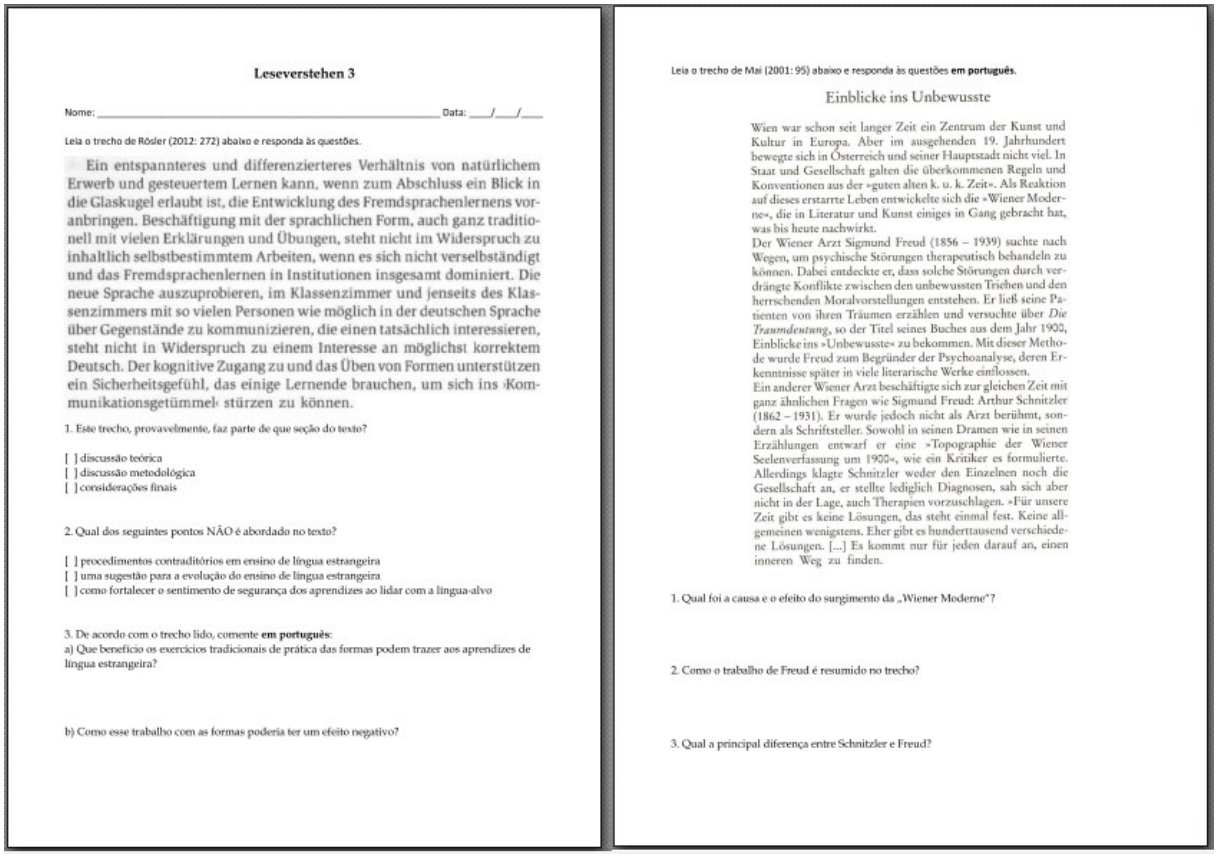
A atividade resolvida compõe o apêndice G deste trabalho.

3.5.2.3. Teste 3

Na última semana de aula, logo antes da revisão e da prova final de Língua Alemã V, os alunos realizaram o último teste de leitura. Este último está reproduzido abaixo, sem o termo de consentimento. O texto acadêmico deste teste, único dentre os três que fazia parte das considerações finais e não da discussão teórica do texto de origem, discorria sobre o sentimento de segurança dos aprendizes ao lidar com a língua-alvo e apresentava uma sugestão para a evolução do ensino de LE. O texto sobre literatura tratava do surgimento do modernismo na Áustria e do papel desempenhado pelos médicos Sigmund Freud e Arthur Schnitzler nessa época, sendo o último mais conhecido como escritor.

O primeiro texto deste último teste faz parte das considerações finais de um livro introdutório à área de ALE, conforme indica a expressão *zum Abschluss*, entre outras marcas textuais menos explícitas para o leitor de nível intermediário. O participante deveria dissertar sobre que benefício os exercícios tradicionais de prática das formas podem trazer aos aprendizes de língua estrangeira e de que modo esse trabalho com as formas poderia ter um efeito negativo.

Para o segundo texto, o participante deveria responder qual a principal diferença entre os dois importantes personagens mencionados, qual a causa e o efeito do surgimento do movimento *Wiener Moderne* e de que modo o trabalho de Freud é resumido no trecho.



Leseverstehen 3

Nome: _____ Data: ___/___/___

Leia o trecho de Rösler (2012: 272) abaixo e responda às questões.

Ein entspannteres und differenzierteres Verhältnis von natürlichem Erwerb und gesteuertem Lernen kann, wenn zum Abschluss ein Blick in die Glaskugel erlaubt ist, die Entwicklung des Fremdsprachenlernens voranbringen. Beschäftigung mit der sprachlichen Form, auch ganz traditionell mit vielen Erklärungen und Übungen, steht nicht im Widerspruch zu inhaltlich selbstbestimmtem Arbeiten, wenn es sich nicht verselbständigt und das Fremdsprachenlernen in Institutionen insgesamt dominiert. Die neue Sprache auszuprobieren, im Klassenzimmer und jenseits des Klassenzimmers mit so vielen Personen wie möglich in der deutschen Sprache über Gegenstände zu kommunizieren, die einen tatsächlich interessieren, steht nicht in Widerspruch zu einem Interesse an möglichst korrektem Deutsch. Der kognitive Zugang zu und das Üben von Formen unterstützen ein Sicherheitsgefühl, das einige Lernende brauchen, um sich ins ›Kommunikationsgetümmel‹ stürzen zu können.

1. Este trecho, provavelmente, faz parte de que seção do texto?

[ ] discussão teórica
[ ] discussão metodológica
[ ] considerações finais

2. Qual dos seguintes pontos NÃO é abordado no texto?

[ ] procedimentos contraditórios em ensino de língua estrangeira
[ ] uma sugestão para a evolução do ensino de língua estrangeira
[ ] como fortalecer o sentimento de segurança dos aprendizes ao lidar com a língua-alvo

3. De acordo com o trecho lido, comente **em português**:
a) Que benefício os exercícios tradicionais de prática das formas podem trazer aos aprendizes de língua estrangeira?

b) Como esse trabalho com as formas poderia ter um efeito negativo?

Leia o trecho de Mai (2001: 95) abaixo e responda às questões **em português**.

Einblicke ins Unbewusste

Wien war schon seit langer Zeit ein Zentrum der Kunst und Kultur in Europa. Aber im ausgehenden 19. Jahrhundert bewegte sich in Österreich und seiner Hauptstadt nicht viel. In Staat und Gesellschaft galten die überkommenen Regeln und Konventionen aus der »guten alten k. u. k. Zeit«. Als Reaktion auf dieses erstarrte Leben entwickelte sich die »Wiener Moderne«, die in Literatur und Kunst einiges in Gang gebracht hat, was bis heute nachwirkt.
Der Wiener Arzt Sigmund Freud (1856 – 1939) suchte nach Wegen, um psychische Störungen therapeutisch behandeln zu können. Dabei entdeckte er, dass solche Störungen durch verdrängte Konflikte zwischen den unbewussten Trieben und den herrschenden Moralvorstellungen entstehen. Er ließ seine Patienten von ihren Träumen erzählen und versuchte über *Die Traumdeutung*, so der Titel seines Buches aus dem Jahr 1900, Einblicke ins »Unbewusste« zu bekommen. Mit dieser Methode wurde Freud zum Begründer der Psychoanalyse, deren Erkenntnisse später in viele literarische Werke einflossen.
Ein anderer Wiener Arzt beschäftigte sich zur gleichen Zeit mit ganz ähnlichen Fragen wie Sigmund Freud: Arthur Schnitzler (1862 – 1931). Er wurde jedoch nicht als Arzt berühmt, sondern als Schriftsteller. Sowohl in seinen Dramen wie in seinen Erzählungen entwarf er eine »Topographie der Wiener Seelenverfassung um 1900«, wie ein Kritiker es formulierte. Allerdings klagte Schnitzler weder den Einzelnen noch die Gesellschaft an, er stellte lediglich Diagnosen, sah sich aber nicht in der Lage, auch Therapien vorzuschlagen. »Für unsere Zeit gibt es keine Lösungen, das steht einmal fest. Keine allgemeinen wenigstens. Eher gibt es hunderttausend verschiedene Lösungen. [...] Es kommt nur für jeden darauf an, einen inneren Weg zu finden.

1. Qual foi a causa e o efeito do surgimento da „Wiener Moderne"?

2. Como o trabalho de Freud é resumido no trecho?

3. Qual a principal diferença entre Schnitzler e Freud?

Figura 7. Terceiro teste de leitura

Essa última atividade se encontra no apêndice H deste trabalho, com respostas sugeridas.

3.5.3. Entrevista

Diante da grande quantidade de variáveis que concorrem para a construção do perfil dos alunos pesquisados, a tarefa de chegar a uma conclusão a respeito da influência da disciplina CLIL em sua competência de leitura, conforme detalharemos no capítulo 4, mostrou-se muito complexa. Por esse motivo, decidimos elaborar um novo recurso para obter informações sobre esses alunos, de forma mais personalizada e detalhada: a entrevista, que, segundo Pádua (2002, p. 70-72), permite a obtenção de dados importantes para a análise qualitativa e pode ser empregada para comprovar dados, além de constituir-se como técnica muito eficiente para obter dados referentes ao comportamento humano.

Moura & Ferreira (2005, p. 65) diferenciam entre três tipos de entrevista: estruturada, semiestruturada e inestruturada. Segundo a definição de entrevista semiestruturada por Moura & Ferreira (2005, p. 66-67), ela é a mais adequada aos objetivos que pretendemos atingir, pois se baseia em um roteiro preliminar "que se molda à situação concreta de entrevista, já que o entrevistador tem liberdade de acrescentar novas questões com o intuito de aprofundar pontos considerados relevantes".

As principais variações da chamada entrevista qualitativa, nomeadas por Riemer (2016), estão listadas abaixo. Nota-se que todas elas são desdobramentos da entrevista semiestruturada, pois partem de um roteiro ou foco previamente definido, sem que, no entanto, as perguntas a serem feitas pelo entrevistador estejam todas prontas, sem possibilidade de adaptação.

- Entrevista guiada [*Leitfadeninterview*]: as perguntas são tão abertas quanto for necessário para que o entrevistado elabore seu sentido;
- Entrevista centrada em um problema: as perguntas giram em torno de uma problemática socialmente relevante;
- Entrevista focada em uma experiência específica do entrevistado;
- Entrevista narrativa: somente após ouvir a narrativa do entrevistado, o entrevistador faz perguntas;
- Entrevista retrospectiva: solicita-se que o entrevistado reconstrua em voz alta um fato ocorrido e teça comentários a respeito.

Ao elaborar o roteiro da entrevista, Pádua (2002, p. 71-72) sugere que se leve em conta "a formulação de perguntas cujas respostas possam ser descritivas e analíticas, para evitar respostas dicotômicas" e a distribuição do tempo para cada assunto a ser abordado, além do controle sobre possíveis desvios por parte do entrevistado. O roteiro, portanto, consiste em questões abertas sobre o histórico de aprendizagem e de trabalho com outras línguas, partindo das lacunas identificadas durante a análise que será apresentada no capítulo 4.

Com base nessa análise, foi elaborado o roteiro da entrevista, com questões centrais e sugestões de subtópicos que podem decorrer delas. Dessa maneira, além de garantir a obtenção das informações pretendidas, foi possível evitar que os entrevistados desviassem do escopo de temas relevantes.

A primeira questão teve por objetivo investigar a motivação do participante para aprender alemão, que geralmente envolve a descendência de falantes nativos, o interesse pela cultura ou pela língua em si. O próximo assunto trabalhado foi a biografia linguística do aluno: quais outras línguas estrangeiras já aprendeu e em que contexto. Esses dois primeiros temas

permitem respostas mais abertas do que os próximos, seguindo a recomendação de Daase et al. (2014, p. 114) de iniciar a entrevista com perguntas abertas e deixar as mais específicas para o final.

A seguir, concentramo-nos na experiência de aprendizagem do alemão: como tem sido o curso e quais as expectativas de trabalhar na área. Desse tema decorre também a frequência com que o aprendiz tem contato com o alemão e o que faz para manter esse contato, bem como oportunidades que tenha tido de visitar regiões de concentração de falantes nativos do alemão ou de qualquer outra LE, e como agiu diante da necessidade de comunicar-se nessas situações.

A próxima pergunta retomava a inserção do participante no mercado de trabalho: já está trabalhando na área de Letras? Exercendo qual função? Pretende continuar nessa função? Por fim, perguntamos quais foram as impressões do aprendiz sobre a disciplina Aquisição/Aprendizagem, e caso ainda não a tivesse cursado, se pretendia fazê-lo e por quê.

Portanto, trata-se de uma entrevista guiada, o primeiro dos cinco modelos descritos acima: as perguntas são abertas e abrangem alguns temas correlacionados entre si. O roteiro completo consta do apêndice I deste trabalho, juntamente com o termo de consentimento assinado por todos os entrevistados.

Moura & Ferreira (2005, p. 67) destacam a importância de estabelecer um *rapport* no momento da entrevista, isto é, uma conexão agradável com o entrevistado, escutando-o com atenção e mantendo contato visual, de modo a deixá-lo à vontade. Afinal, um princípio fundamental da entrevista é a abertura do entrevistador a atribuições de sentido inesperadas por parte do entrevistado (DAASE et al., 2014, p. 110), o que só pode ser conseguido se o entrevistador for capaz de ouvir com atenção.

3.5.4. Síntese dos procedimentos de coleta de dados

O quadro a seguir relaciona o objetivo de conhecer os perfis dos alunos, bem como os demais objetivos específicos estabelecidos para a pesquisa, aos instrumentos elaborados e à data de aplicação de cada um deles.

Observa-se que os dados do questionário foram retomados ao fim da coleta, pois o cruzamento das informações obtidas por meio dele com o desempenho dos alunos nos testes levaria a possíveis razões para a presença ou ausência de melhora na competência de leitura. O fechamento desse ciclo de coleta de dados foi enriquecido com as entrevistas.

Objetivos da pesquisa e instrumentos de coleta relacionados		
Objetivo	**Instrumentos**	**Data de aplicação (2017)**
Delimitar os perfis dos participantes	Questionário	6/3
Avaliar a competência de leitura dos alunos de Língua Alemã V ao início, na metade e ao fim do semestre letivo;	Testes de leitura	9/3 15/5 29/6
Comparar o desempenho em leitura dos alunos que cursam Língua Alemã V e Aquisição/Aprendizagem com o daqueles que cursam somente Língua Alemã V;	Testes de leitura	9/3 15/5 29/6
Verificar possíveis diferenças no desenvolvimento da competência de leitura dos alunos desses dois grupos ao longo do semestre letivo;	Testes de leitura	9/3 15/5 29/6
Buscar razões para níveis diferentes de desenvolvimento da competência de leitura dos alunos em questão.	Questionário e entrevistas	6/3 6/9

Quadro 11. Objetivos da pesquisa, instrumentos de coleta de dados relacionados a eles e data em que foram aplicados

Os resultados obtidos serão analisados no próximo capítulo.

4. Análise do *corpus* de pesquisa

De acordo com as informações obtidas ao longo de todas as etapas de coleta de dados, o percurso de seleção e interpretação desses dados foi se modificando. Nesta seção, serão apresentados os passos da análise dos dados e os resultados obtidos. Os dados serão descritos minuciosamente e a análise retomará pontos teóricos fundamentados em capítulos anteriores.

4.1. Seleção dos dados obtidos

Conforme já comentado, um dos objetivos desta pesquisa é comparar a competência de leitura de dois grupos de alunos – aqueles que cursam Língua Alemã V e Aquisição/Aprendizagem e aqueles que cursam somente Língua Alemã V –, verificando possíveis diferenças no desenvolvimento desses grupos durante o semestre.

Isso significa que os alunos que tivessem ingressado na habilitação com conhecimentos prévios da língua alemã, ou que frequentassem concomitantemente a graduação e um curso livre de língua alemã, ficariam de fora da análise inicial, pois não seria possível controlar certas variáveis que influenciam na competência de leitura desses alunos. As questões de 11 a 13 do questionário inicial tiveram por objetivo verificar esse dado, conforme se pode observar no apêndice E.

Dos doze alunos que responderam ao questionário afirmando não ter outra experiência com a aprendizagem do alemão além da própria graduação, sete cursam apenas Língua Alemã V, e os outros cinco cursam concomitantemente Língua Alemã V e Aquisição/Aprendizagem do Alemão como Língua Estrangeira. A tabela a seguir mostra quais das três atividades de leitura foram realizadas por esses respondentes.

Atividades de leitura realizadas												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Lesen 1	**X**	**X**	**X**	X	X	X		**X**	**X**	**X**	X	X
Lesen 2	**X**	**X**	**X**		X	X	X	**X**	**X**	**X**	X	
Lesen 3	**X**	**X**	**X**	X				**X**	**X**	**X**		

Tabela 4. Atividades de leitura realizadas pelos sete alunos de Língua e pelos cinco alunos de Língua e Aquisição que responderam ao questionário inicial

Desse modo, temos três alunos de Língua Alemã V que participaram das três atividades de leitura, e mais um que participou da primeira e da última, cujos resultados no início e no final do semestre letivo também podem ser comparados entre si. Os alunos de Língua e de Aquisição que participaram de todas as atividades de leitura também são três.

Todos esses seis alunos foram convidados para uma entrevista, sabendo que o propósito seria obter maiores informações sobre seu percurso na aprendizagem da língua alemã e na graduação em Letras/Alemão. Durante as entrevistas, no entanto, três deles comentaram já ter experiência prévia com o estudo do alemão antes de iniciar a Habilitação, contradizendo o que haviam relatado ao preencher o questionário. Dois deles estavam cursando apenas Língua Alemã V, e serão chamados Lucas e Leonardo; a outra cursava também Aquisição/Aprendizagem, e será chamada Amanda.

Leonardo afirmou que havia procurado por aulas particulares de francês, mas, como a professora também falava alemão, ele acabou por fazer aulas de alemão com ela. O curso, em suas palavras,

foi muito básico, muito rudimentar [...] *muitíssimo básico... eu assistia aula uma vez por semana, era meia hora, uma hora às vezes, não era algo assíduo, era bem... era um passatempo pra mim.* [Leonardo, entrevista]

Amanda afirmou ter se inscrito num curso de alemão em seu primeiro semestre na Habilitação, que, devido a uma longa greve na USP, durou apenas algumas semanas:

Só que aí teve a greve, então a gente aprendeu só o básico, se cumprimentar, alguns vocabulários sobre comida... [Amanda, entrevista]

Percebe-se assim que esses dois participantes não consideram "oficial" sua incursão no estudo da língua, provavelmente por não terem passado por uma sequência que aparentasse começo, meio e fim. De fato, receber um *input* de vocabulário sem ter a oportunidade de praticar até dominá-lo não leva, efetivamente, à aprendizagem. Porém, Leonardo afirma ter chegado à metade de um material didático correspondente ao nível A1 do Quadro Comum Europeu. Sobre a importância desse estudo prévio, ele reconhece sua vantagem em relação aos colegas da graduação que nunca haviam estudado alemão, alguns dos quais não tinham conhecimento de nenhuma LE:

Eu lembro de alguns colegas do curso [...] *eles realmente não tinham nenhuma noção, noção zero do que é...* [...] *e nem uma outra língua, eles não tinham uma língua dois. Então, essa*

experiência completamente nova, do zero, assim, não foi o meu caso. Mas... é, me ajudou bastante ter essas... bases [...] *eu vejo que... faz uma diferença enorme.* [Leonardo, entrevista]

Lucas, o terceiro participante que tinha algum conhecimento do alemão antes de ingressar na disciplina Língua Alemã I, respondeu da seguinte forma à indagação sobre como foi a experiência de estudar sozinho:

É muita internet, usando o Duolingo, antes de começar a habilitação eu tava fazendo aquele curso do Deutsche Welle também, e depois do segundo semestre de língua eu comprei um livro de gramática pra ir fazendo junto [...] *me obrigando a fazer um pouco todo dia. E é difícil, às vezes gera umas dúvidas que, por não ter professor,* [...] *você acaba ficando meio perdido, mas exige disciplina.* [Lucas, entrevista]

O curso ao qual o aluno se refere chama-se *Deutsch – warum nicht?*[6]. É disponibilizado pela internet e conta com arquivos de áudio, em que falantes interagem, e arquivos de texto, contendo explicações sobre as situações representadas no áudio, exercícios a serem realizados e suas respostas. Trata-se de um método que pode ser empregado no estudo autodidata.

A experiência de estudar através de um curso para autodidatas não é a mesma experiência de ter um professor que oriente o aprendiz, conforme pontua o próprio entrevistado, ao comentar que se sentiu perdido. Além disso, Lucas relatou em outro momento do questionário inicial – em resposta às questões 14 e 15, conforme o apêndice E – que seu nível de conhecimento geral e de leitura na língua alemã antes de iniciar a graduação era zero. Provavelmente ele ainda não tivesse atingido o nível A1, e estivesse consciente disso; porém, é fato que não ingressou na Habilitação sem qualquer conhecimento em língua alemã.

Por esses motivos, os dados obtidos sobre esses três alunos servirão como complemento aos dados dos três principais selecionados para a análise da progressão da competência de leitura ao longo do semestre.

É interessante notar que Voerkel (2017) também observou que muitos alunos estudam alemão por fora da habilitação durante 1 ou 2 semestres, e não admitem que isso constitua conhecimento prévio da língua, embora o seja.

[6] Disponível em: <http://www.dw.com/pt-br/aprender-alem%C3%A3o/deutsch-warum-nicht/s-2595>. Acesso em 20/12/2017.

Nos próximos capítulos, vamos traçar o perfil individual dos demais alunos que responderam ao questionário e participaram dos três testes de leitura, complementando as observações com dados sobre os demais.

4.2. Os alunos selecionados

Dentre os três principais alunos selecionados, aquela que cursava apenas Língua Alemã V será chamada Laís; os outros dois, que cursavam também Aquisição/Aprendizagem, serão chamados André e Alice.

a) Laís. Afirmou que seu nível de conhecimento geral e em leitura na língua alemã é A2. Suas impressões sobre a habilitação são muito negativas, tendo empregado inclusive a expressão "experiência traumática" para referir-se às aulas de Língua Alemã I. Também é a única que já trancou o curso. Em sua opinião, a progressão do material didático é rápida demais, e as maiores dificuldades encontradas são a sobrecarga de conteúdo e a insegurança ao falar. Para as próximas disciplinas, acredita que lhe será cobrado um conhecimento de que não dispõe. Realiza leituras em alemão apenas quando as disciplinas o exigem, e só teve contato com textos jornalísticos e poemas. Quando encontra dificuldades, procura traduzir os textos. Na primeira atividade de leitura, acertou quase metade das questões propostas; na segunda, errou quase todas, e na terceira, acertou pouco mais de metade.

b) André. Este aluno, que declara estar no nível B1 em conhecimentos gerais da língua alemã e também na competência de leitura, cursa não só Língua e Aquisição, mas também Introdução à Prática de Tradução do Alemão. Afirma que o curso tem cumprido suas expectativas, mas que não se sente "suficientemente confiante para as disciplinas de literatura, apesar da boa base de conhecimento" que percebe estar recebendo. Realiza pesquisa de Iniciação Científica na área de didática do alemão, e por isso decidiu cursar Aquisição. Afirma encontrar dificuldades tanto no vocabulário como na gramática, e procura consultar dicionários em português e inglês. Realiza leituras cerca de duas vezes por mês, e já teve contato com cinco gêneros textuais, dentre eles o texto acadêmico. Na primeira atividade de leitura, acertou quase todas as questões; na segunda, acertou todas; na terceira, quase todas novamente.

c) Alice. Esta última participante selecionada afirma situar-se entre os níveis A2 e B1, tanto em conhecimentos gerais da língua alemã quanto em relação à leitura. Considera as aulas de língua "muito expositivas e pouco dinâmicas", e relata dificuldades com vocabulário e gramática, além de desmotivação devido à queda em seu ritmo de aprendizagem. Ao deparar-se com dificuldades na leitura, revisa suas anotações de gramática. Lê textos em alemão no

mínimo duas vezes por semana, já teve contato com todos os gêneros textuais mencionados no questionário, e cursava, durante o semestre, a disciplina optativa Língua alemã, subjetividade e cultura. Decidiu cursar Aquisição por interessar-se "profundamente" por didática, mas já se matriculou na disciplina anteriormente, tendo-a trancado por sentir-se insegura e pressionada. Na primeira atividade de leitura, errou quase todas as questões; na segunda, acertou cerca de metade; na terceira, acertou quase todas.

Vamos categorizar esses alunos de acordo com as informações obtidas por meio do questionário e das entrevistas.

4.3. Conhecimento e dificuldades

Após traçados os perfis dos participantes que nunca haviam feito curso de alemão antes de ingressar na USP, iniciamos a análise de seu desempenho a partir dos níveis de conhecimento do alemão dos três participantes, conforme relatados por cada um deles no questionário inicial.

Em primeiro lugar, observamos se os níveis de conhecimento do alemão que os participantes declararam são condizentes com o que foi demonstrado nos testes de leitura.

Relacionando os índices de acertos das questões propostas nas atividades e os níveis declarados, temos o seguinte:

Nível e índice de acertos dos participantes		
Aluno	**Nível**	**Nº de acertos**
Laís	A2	baixo
André	B1	alto
Alice	A2/B1	médio

Quadro 12. Índice de acertos dos participantes nas atividades e nível de conhecimento declarado

Em uma primeira análise, percebe-se que os participantes demonstram ter consciência de sua competência, mantendo-se entre nível A2 de leitura com baixo índice de acertos nas atividades, e nível B1 com maior índice de acertos. Alice selecionou ambos os níveis ao responder ao questionário, e teve um índice médio de acertos.

Entretanto, Alice foi justamente a única participante que apresentou melhora significativa entre a primeira e a terceira atividade. O quarto participante da tabela 4, que realizou apenas a primeira e a terceira atividade de leitura, também não apresentou melhora entre a primeira atividade e a terceira.

Esse dado mostra que pouco se pode dizer a respeito da competência de leitura dos alunos sem relacionar as dificuldades que eles apontam e os erros que eles cometeram. Voltaremos aos erros no capítulo 4.6.

4.4. Motivação, autonomia e progressão no curso

A fim de obter mais detalhes dos perfis dos participantes selecionados, observemos como cada um deles lida com questões como motivação e autonomia.

4.4.1. Por que Alemão?

As respostas de todos os alunos entrevistados demonstram que entraram na Habilitação e, por vezes, mesmo na graduação em Letras, para aprender uma língua. Dentre os três selecionados, destacam-se, respectivamente as seguintes afirmações:

Eu fiz teatro por algum tempo [...] *e lá eles sempre tiveram uma parceria com um teatro na Alemanha e eles recebem voluntários aqui, e aí eu fui conhecendo os voluntários, ouvindo eles falarem...* [...] *um dos fundadores é alemão. Aí eu me encantei com a língua* [Laís, entrevista]

Quando estava dando o prazo de escolher as opções [de Habilitação] *eu pensei 'nossa, acho que eu quero alemão'* [...] *do nada veio uma vontade súbita de mudar pra alemão em primeiro* [lugar]. *Aí eu entrei... e eu já gostava um pouco... tinha curiosidade pela Alemanha, filmes alemães por exemplo, e é uma língua que eu pensava 'nossa, acho que eu nunca vou conseguir aprender sozinho'* [André, entrevista]

Já falava inglês, já falava espanhol, e eu fiquei, 'nossa, qual que pode ser a quarta, né? Qual pode ser a quarta língua?' [Alice, entrevista]

Portanto, a aprendizagem da língua foi considerada por alguns como um meio para atingir um fim, como aprofundar o contato com falantes nativos ou os conhecimentos acerca da cultura dos países de língua alemã. Para outros, o objetivo de aprender alemão poderia ser um fim em si mesmo, sem que houvesse um plano claro a respeito do que fazer com a língua.

Os outros três participantes entrevistados também fizeram comentários sobre seus objetivos com a graduação. De acordo com Lucas, Leonardo e Amanda, respectivamente,

quando chegou na hora de escolher a habilitação, eu não sabia o que fazer, e eu não queria fazer inglês porque eu já tenho domínio do inglês, então eu pensei 'vamos escolher uma língua nova', né... [...] *eu queria mesmo sair daqui com uma língua nova, aí eu pensei, eu fiquei entre alemão e francês, mas o alemão eu achei que pareceu mais interessante, então foi ele que eu escolhi.* [...] *Pra aprender a língua nova. E, junto, estudar literatura, porque sempre foi meu interesse também, mas o foco mesmo foi o idioma.* [Lucas, entrevista]

Eu me formei em Filosofia, *então* [...] *a aprendizagem do alemão pra mim é uma ferramenta pra leitura dos textos de filosofia, que é justamente a área que eu quero pesquisar.* [...] *Eu queria fazer algo assim, realmente formal, acadêmico, acho que foi essa a minha motivação.* [Leonardo, entrevista]

Acho que o curso em si é muito difícil de acompanhar [...] *Eu entrei no alemão porque é a minha primeira língua* [...] *e foi a língua que eu mais me identifiquei, eu já tinha lido livros de literatura alemã, só que tudo traduzido, e* [...] *seria muito bacana ler o original. Eu tenho vontade de estudar a história da Alemanha, principalmente no período de guerra, e aí eu entrei no alemão por isso, falei 'vou estudar alemão'.* [...] *A motivação em si partiu do Diário de Anne Frank* [...] *Tanto que eu saí do curso de Geografia pra estudar Letras/Alemão aqui.* [Amanda, entrevista]

4.4.2. Disciplinas optativas

A respeito das disciplinas optativas, André cursava Aquisição/Aprendizagem quando respondeu ao questionário e, no semestre seguinte, já estava matriculado em outras duas, além de estar cursando todas as disciplinas obrigatórias em seu semestre ideal. Alice também estava em dia com as obrigatórias, já tendo cursado uma optativa e estando com um TGI[7] em andamento. Já Laís inscreveu-se em sua primeira disciplina optativa após ter terminado as obrigatórias de língua, portanto, no semestre seguinte àquele em que realizou os testes de leitura.

[7] TGI: Trabalho de Graduação Individual. Trata-se de uma espécie de iniciação científica, pela qual o aluno recebe os créditos de matrícula em duas disciplinas: no TGI I, é elaborado um projeto de pesquisa, e no TGI II, a pesquisa é efetivamente desenvolvida. É possível cursar apenas o TGI I, ou ainda aproveitar o projeto elaborado durante o TGI I para desenvolver uma pesquisa de iniciação científica, com um ano de duração e possibilidade de obtenção de bolsa de uma agência de fomento.

Os outros participantes que cursam Aquisição, naturalmente, também escolheram fazê-lo, pois a disciplina não é obrigatória nem mesmo para os alunos que decidiram cursar a modalidade Licenciatura. No questionário, dentre as possíveis razões que os levaram à disciplina, todos selecionaram que pretendem lecionar alemão em colégios e em cursos de idiomas. Uma aluna afirmou também precisar dos créditos da disciplina.

Em outras palavras, os alunos de Aquisição/Aprendizagem têm interesse em trabalhar com a língua alemã. Esse fato é reforçado pelo fato de a desmotivação não constar entre as dificuldades que relataram no questionário, à exceção de uma única aluna, e também pela quase ausência de faltas dos alunos matriculados na turma observada durante a investigação preliminar.

4.4.3. Frustrações

Alice foi a única aluna de Aquisição que comentou estar desmotivada, em suas palavras, "pela 'lombada para baixo' no ritmo de aprendizagem". Essa queda no ritmo de aprendizagem é perfeitamente comum a partir do momento em que se atinge um nível intermediário de conhecimento. Não por acaso, a progressão entre os níveis A1 e C2 para qualquer língua costuma ser representada no formato de pirâmide invertida, conforme a figura abaixo: o tempo de estudo e prática necessário para dominar um nível é cada vez maior. Segundo informações disponíveis no site do Instituto Goethe, são necessárias aproximadamente as seguintes quantidades de horas de estudo para atingir cada nível de conhecimento em alemão.

- A1: 80 a 200 horas-aula de 45 minutos[8];
- A2: 200 a 350 horas-aula de 45 minutos[9];
- B1: 350 a 650 horas-aula de 45 minutos[10];
- B2: 600 a 800 horas-aula de 45 minutos[11];
- C1: 800 a 1000 horas-aula de 45 minutos[12];
- C2: a partir de 1000 horas-aula de 45 minutos[13].

[8] <https://www.goethe.de/ins/br/pt/sta/poa/prf/gzsd1/inf.html> Acesso em 23/1/2018.
[9] <https://www.goethe.de/ins/br/pt/sta/poa/prf/gzsd2/inf.html> Acesso em 23/1/2018.
[10] <https://www.goethe.de/ins/br/pt/sta/poa/prf/gzb1/inf.html> Acesso em 23/1/2018.
[11] <https://www.goethe.de/ins/br/pt/sta/poa/prf/gzb2/inf.html> Acesso em 23/1/2018.
[12] <https://www.goethe.de/ins/br/pt/sta/poa/prf/gzc1/inf.html> Acesso em 23/1/2018.
[13] <https://www.goethe.de/ins/br/pt/sta/poa/prf/gzc2/inf.html#> Acesso em 23/1/2018.

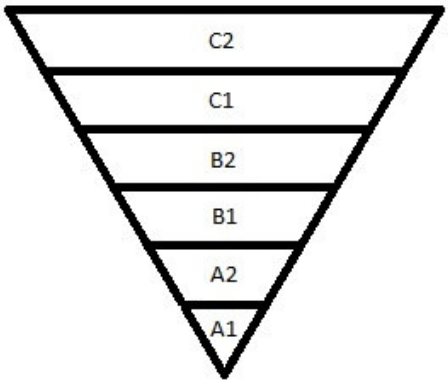


Figura 8. Níveis de proficiência em língua, em pirâmide invertida

Considerando também a alta frequência com que Alice realiza leituras em alemão e a variedade de gêneros textuais com os quais já teve contato, suas respostas ao questionário não pareciam retratar uma aluna desmotivada. Na entrevista, ela também comentou que faz uso de outros recursos para manter contato constante com a língua, como aplicativos para celular, e que pretende fazer mestrado na área de didática do alemão. Sobre seu progresso, apresentou uma visão mais justa e mais otimista do que no questionário respondido no semestre anterior:

eu estou me fazendo entender mais do que antes, então eu sinto que o meu aprendizado está satisfatório pro tanto que eu já vi... [...] *Faço erros grotescos de interpretação,* [...] *de pronúncia,* [...] *de vários aspectos, mas eu estou feliz porque eu já venci muitos desafios até agora. Faltam muitos, muitos, faltam inúmeros* [...] *mas eu estou feliz com o que eu consegui até agora, também. Estou satisfeita, estou feliz, quero mais, estou me esforçando nesse sentido diariamente, como sempre, há quatro anos...* [Alice, entrevista]

Assim, é possível afirmar que nenhum dos alunos de Aquisição/Aprendizagem que participaram desta pesquisa estava desmotivado em relação à aprendizagem do alemão. A mesma impressão foi obtida durante a observação de aulas na investigação preliminar, realizada no ano anterior.

Já Laís, que não cursava Aquisição ou qualquer outra disciplina optativa do alemão e que demonstrou o mais baixo nível de conhecimento na língua alemã dentre todos os participantes, é a única que parece realmente desmotivada, e teve um baixo desempenho nas três atividades: ela passou por experiências negativas com a aprendizagem do alemão logo no início da habilitação, o que a levou a afastar-se da língua durante um ano, e relatou que se sente

sobrecarregada pelo curso. Não tem o costume de ler textos em alemão sem que isso lhe tenha sido exigido pelos professores, e procura traduzi-los quando tem dificuldades de compreensão.

Desse modo, Laís não foi a única participante da pesquisa que não apresentou melhoria na leitura ao longo do semestre, mas é a única dentre os selecionados que não tem um perfil autodidata. Na entrevista, ela afirmou que esperava que o alemão "caísse do céu" como o inglês, língua que aprendeu sem grande esforço, pois "as coisas fluíam". E logo percebeu que essa estratégia não funcionaria com o alemão. Segundo ela,

acho que eu não [...] *sabia muito bem como estudar, como fazer, como decorar as coisas que precisava decorar, como... enfim... acho que não foi só 'ah, por causa do professor', 'ah, por causa do livro'* [...] *porque aí surgem mil desculpas. Eu acho também que foi muito... imaturidade minha, assim, de saber como me comportar* [...] *na universidade.* [...] *Eu não me sentia à vontade de procurar nenhum professor, na verdade, quando eu tinha dúvida...* [...] *Fui negligente mesmo, 'ah, eu não estou conseguindo aprender, então deixa'...* [...] *A minha parte, eu não fiz ela muito bem... então eu acho que tem vários fatores*. [Laís, entrevista]

Em outro momento, ela diz ainda:

Eu sinto que tá [...] *estragado, assim, o meu ensino de alemão* (sic)*. Eu não sei muito bem o que fazer com essa habilitação. Eu já pensei em largar algumas vezes, mas eu já cheguei até aqui!* [Laís, entrevista]

Essas falas demonstram que Laís tem consciência de que, ao deixar de buscar a fixação de regras básicas do alemão, de maneira ativa e sistemática, acabou comprometendo seu progresso no estudo da língua, pois não existe uma base muito sólida sobre a qual sedimentar novos conhecimentos.

Não é difícil entender por que essa aluna não demonstrou melhora na competência de leitura ao longo do semestre; o fato de ela não ter cursado Aquisição parece menos relevante do que características como insegurança e falta de bases sólidas na LE. Qual terá sido, então, a diferença entre André e Alice que levou apenas um dos dois a progredir na leitura em alemão? Vamos continuar investigando os perfis desses dois alunos e comparando-os com o perfil de Laís.

4.5. Outras línguas

Somente André mencionou, no questionário, utilizar seus conhecimentos do inglês como recurso para a compreensão de leitura em alemão. Esse fato suscita a questão sobre a experiência prévia dos alunos em aprendizagem de línguas.

André estudou inglês durante 4 anos e meio numa conhecida escola de idiomas, e complementou seu conhecimento com um curso online. Laís também estudou inglês durante muitos anos e tornou-se professora. Durante a entrevista, não só afirmou sentir-se "muito segura" de seu domínio da língua, mas até mesmo o tom de voz que ela emprega ao falar de sua trajetória com o inglês é diferente daquele usado ao relatar suas inseguranças e frustrações com o alemão.

Alice estudou inglês desde a infância e, além disso, fala espanhol. Dentre os trabalhos que já realizou na área de Letras, trabalhou com tradução inglês-português, além de ter ministrado aulas de português para estrangeiros e até aulas de reforço em alemão para um aluno de colégio alemão. Atualmente, faz serviços de transcrição de áudio para trabalhos acadêmicos.

Comparando os três alunos, chegamos a dois dados distintos: por um lado, a única aluna que já tinha conhecimento de mais de uma LE foi a única aluna cuja competência de leitura melhorou significativamente ao longo do semestre; por outro lado, o conhecimento de outras línguas antes do início da aprendizagem do alemão não torna menos heterogêneos os perfis dos três participantes selecionados.

Segundo Hufeisen (2000), são múltiplos os fatores que influenciam na aprendizagem de uma segunda LE: além dos fatores linguísticos, relativos às línguas que o aprendiz já conhece, existem fatores neuropsicológicos, emocionais, cognitivos, bem como fatores externos ao aprendiz. Essa afirmação está de acordo com a discrepância entre os níveis de desempenho atingidos pelos participantes da pesquisa: o mero conhecimento de outras LEs não pareceu desempenhar um papel conclusivo em sua competência de leitura em alemão, pois existem fatores mais complexos que concorrem para a aprendizagem de cada língua.

Vamos verificar a seguir os tipos de erros cometidos pelos alunos nos testes de leitura.

4.6. Tipos de erros cometidos nos testes

Vejamos a quantidade de erros cometidos nas duas primeiras questões de cada texto sobre aquisição e aprendizagem de LE, que eram de múltipla escolha:

Laís: múltipla escolha			
	Teste 1	Teste 2	Teste 3
1		✓	✓
2	×	×	✓

André: múltipla escolha			
	Teste 1	Teste 2	Teste 3
1	✓	✓	✓
2	✓	✓	×

Alice: múltipla escolha			
	Teste 1	Teste 2	Teste 3
1	×	×	✓
2	×	✓	✓

Tabelas 5, 6 e 7. Desempenho dos participantes nas questões de múltipla escolha dos testes de leitura

Percebe-se que Laís e Alice apresentaram evolução nessas questões, enquanto André cometeu um erro apenas na última atividade. Entretanto, esse dado é insuficiente para fazer qualquer afirmação mais categórica acerca da competência dos três alunos, inclusive porque acertos e erros podem ter sido decorrência de "chutes" na tentativa de selecionar a alternativa correta.

Vamos analisar qualitativamente os erros cometidos pelos participantes ao responder às questões dissertativas dos três testes de leitura, pois eles podem diferir muito entre si.

Observando as respostas de cada um dos três, foram encontrados seis tipos de erros, listados no quadro a seguir, em ordem crescente de gravidade.

Definição dos erros cometidos pelos participantes	
Tipo de erro	**Descrição**
1	o aluno traduziu incorretamente para o português, ou deixou em alemão, apenas termos pontuais do texto original
2	o aluno alterou o significado de termos ou a relação entre orações de um período do texto original ao traduzi-lo
3	o aluno selecionou corretamente o trecho que continha a resposta, mas o copiou em alemão
4	o aluno deixou a resposta incompleta, isto é, traduziu ou mesmo copiou em alemão apenas uma parte do trecho correto
5	o aluno respondeu à questão sem basear-se no texto, mas somente em conhecimentos prévios
6	o aluno não respondeu à questão

Quadro 13. Definição dos tipos de erro cometidos pelos participantes nos testes de leitura

No primeiro tipo de erro, o aluno selecionou corretamente o trecho que continha a resposta à questão e chegou a vertê-lo para o português, mas cometeu erros pontuais, que não alteram as relações estabelecidas no período.

No segundo erro, os equívocos cometidos ao transcrever a passagem em português chegam a alterar o sentido do trecho, estabelecendo relações temporais ou causais falsas – isto é, ao contrário do que ocorre com os dois primeiros tipos de erros, houve obstáculos na significação da mensagem.

O terceiro erro consiste apenas na não-observância da instrução, grafada em negrito antes de cada bloco de questões dissertativas relativas a cada texto, de escrever as respostas em

português. Ao selecionar corretamente o trecho que continha a resposta da pergunta, o aluno prova tê-lo compreendido, bem como a relação entre a questão e o trecho. É possível que não tenha prestado atenção à instrução de responder em português, ou mesmo que não tenha encontrado palavras muito adequadas para expressar uma ideia semelhante na língua materna; pode ser ainda que tenha preferido não permitir que essa tarefa lhe tomasse muito do tempo reservado à execução do teste. Entretanto, esse erro é considerado mais grave do que o segundo, porque o aluno que procura as palavras em português arrisca-se mais do que aquele que deixa o trecho em alemão.

O quarto erro são as respostas incompletas, que poderiam ser causadas pela falta de entendimento de algum ponto do texto ou por mera falta de atenção ao responder às questões, mas que também denotam que a apropriação do conteúdo foi prejudicada. O quinto erro foi observado em respostas que não estavam incorretas, mas que continham informações não fornecidas pelo texto. Por fim, a sexta atitude considerada como erro foi a ausência de resposta a alguma questão.

Assim, é possível classificar os erros 1 e 2 como de ordem menor, os erros 3 e 4 como medianos, e os erros 5 e 6 como mais graves, de acordo com a dificuldade que o aluno demonstra ter tido para compreender o trecho e com a discrepância entre o que ele parece ter compreendido e a mensagem original.

Os tipos de erros cometidos pelos alunos nas questões dissertativas dos testes estão representados nas tabelas abaixo, sob o número da questão e ao lado do número do teste. Os espaços em branco correspondem a questões que foram respondidas corretamente, e os números destacados, a respostas que serão comentadas individualmente a seguir. Em caso de ambiguidade acerca da categoria em que determinado erro se enquadra – por exemplo, respostas em alemão e incompletas, entre os tipos 2 e 4 –, foi indicado o de número mais elevado, isto é, o mais grave.

Erros: Laís					
	Texto 1		**Texto 2**		
	3a	3b	1	2	3
Teste 1	**5**	6		4	6
Teste 2	5	5	5	4	6
Teste 3	6	6	2		

Erros: André					
	Texto 1		**Texto 2**		
	3a	3b	1	2	3
Teste 1				**3**	4
Teste 2					
Teste 3			**3**		

Erros: Alice					
	Texto 1		**Texto 2**		
	3a	3b	1	2	3
Teste 1	3	6	3	3	4
Teste 2			6	**4**	
Teste 3		3	1	1	1

Tabelas 8, 9 e 10. Tipos de erros cometidos pelos participantes

Inicialmente, percebe-se que:

- Laís cometeu mais erros graves do que seus colegas;
- André cometeu muito poucos erros ao responder às questões dos três testes, todos de gravidade média;
- Alice progrediu na compreensão de leitura ao diminuir a quantidade de erros cometidos e também sua gravidade.

No capítulo 3.5.2, os tipos de questões que compuseram os testes de leitura foram relacionados aos estilos de leitura. Durante a análise, os tipos de erros cometidos pelos alunos foram relacionados às questões em que ocorreram, de acordo com o tipo de respostas exigidas, e ao estilo de leitura que seria mais adequado para encontrar essas respostas. Os erros de cada participante não demonstram que qualquer um deles tivesse dificuldades com um estilo de leitura em particular, o que permite inferir que os três são leitores igualmente competentes, pois conseguem transitar entre estratégias de leitura.

Esse dado está de acordo com a afirmação de Meireles (2006, p. 300) de que a competência de leitura é a mesma em qualquer língua, e com a de Kato (1990, p. 22-23), segundo a qual o leitor proficiente na língua materna consegue empregar suas estratégias de leitura de modo a compensar o déficit no domínio da LE. Segundo Meireles (2006, p. 303-304), a causa da dificuldade de leitura para aprendizes de LE pode estar no fato de os processos envolvidos na leitura ainda não terem sido automatizados, pois ainda não existe um repertório sólido de vocabulário, e o processamento das informações sintáticas exige mais tempo e capacidade de memória do que na leitura em uma língua que o leitor domina.

Nas próximas seções, comentaremos em detalhes os erros cometidos pelos participantes.

4.6.1. Laís

De todas as 15 questões respondidas por Laís, oito delas ficaram em branco ou receberam respostas que, embora corretas, não tinham a ver com a linha argumentativa do texto correspondente. No teste 1, a resposta à primeira questão dissertativa sobre o primeiro texto também pode ter sido baseada exclusivamente em conhecimentos prévios da aluna; afinal, ela respondeu desse modo a outras perguntas, de maior complexidade e que exigiam maior conhecimento enciclopédico, e essa primeira questão deveria ser muito fácil para qualquer estudante do quarto ou quinto ano de Letras: como ocorre a aquisição da primeira língua?

A questão e a resposta de Laís estão reproduzidas a seguir.

3. De acordo com o trecho lido, comente em português:

a) Como ocorre a aquisição da língua materna?

Ela ocorre ao longo das comunicações cotidianas, sem intervenções externas sistemáticas.

Figura 9. Questão 3a, sobre o primeiro texto do primeiro teste de leitura

A aquisição da primeira língua segue, se baseia na comunicação cotidiana de adultos, sem intervenção estrutural.

Essas observações indicam que Laís desenvolveu estratégias para minimizar o impacto negativo que um baixo domínio do alemão poderia ter em sua trajetória acadêmica, permeada por avaliações certificativas nas quais se faz necessário atingir um percentual mínimo de acertos, e as coloca em prática sempre que possível.

Um exemplo de resposta fornecida pela aluna, que estava correta, mas não tinha relação com a linha argumentativa do texto em questão, é a resposta à primeira pergunta dissertativa do segundo teste de leitura, acerca de um trecho de Hermann Funk (2010). De acordo com a classificação do PREL (2005, p. 20) descrita no capítulo 3.5.2, trata-se de uma questão cuja resposta pode ser encontrada diretamente no texto, sem necessidade de resumir ideias apresentadas ao logo do texto ou de ativar conhecimentos prévios para acertá-la.

A questão e a resposta sugerida no gabarito que foi disponibilizado aos alunos, conforme se pode verificar no apêndice G, estão reproduzidas abaixo, seguidas pela resposta de Laís:

3. De acordo com o trecho lido, comente **em português**:
a) Por que não pensamos em regras gramaticais ao falar nossa língua materna?

Porque não há tempo para concentrar-se na forma e na escolha consciente de marcas gramaticais. Quando se fala uma língua com fluência, são reproduzidas expressões prontas incluindo formas gramáticas corretas armazenadas fonologicamente.

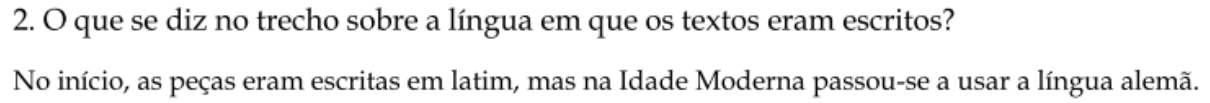
Figura 10. Questão 3a, sobre o primeiro texto do segundo teste de leitura

Aprendemos a nossa língua materna sobretudo como um modo de sobrevivência. A língua materna é adquirida desde muito cedo por meio da exposição absoluta a determinado idioma, apropriando-se da variante falada em contextos majoritariamente coloquiais.

Percebe-se que a aluna aproveitou ao máximo seus conhecimentos prévios sobre a aquisição de língua materna, isto é, seus conhecimentos enciclopédicos, procurando compensar a falta de entendimento do texto.

4.6.2. André

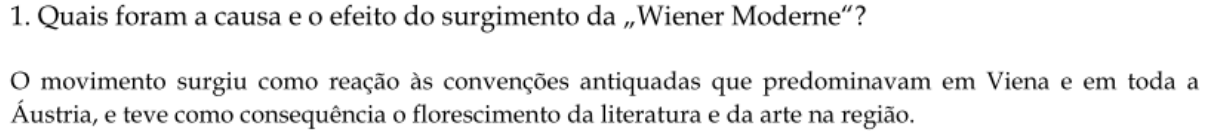
André, além de ter deixado a resposta a uma das questões em alemão e incompleta, cometeu dois erros ao transcrever trechos em português, de difícil classificação entre as categorias 2 e 3 – embora se trate de uma palavra específica que foi traduzida incorretamente em cada resposta, o sentido de todo o período foi alterado, pois a palavra em questão era um verbo, em ambos os casos. Trata-se de duas questões, que integravam respectivamente o primeiro e o terceiro testes, ambas reproduzidas abaixo, seguidas pelas respostas sugeridas (cf. apêndices F e H) e pelas respostas fornecidas pelo aluno.


2. O que se diz no trecho sobre a língua em que os textos eram escritos?

No início, as peças eram escritas em latim, mas na Idade Moderna passou-se a usar a língua alemã.

Figura 11. Questão 2, sobre o segundo texto do primeiro teste de leitura

Antes esses textos eram escritos em latim, mas mais tarde da Idade Média, foram passados lentamente para o alemão.


1. Quais foram a causa e o efeito do surgimento da „Wiener Moderne“?

O movimento surgiu como reação às convenções antiquadas que predominavam em Viena e em toda a Áustria, e teve como consequência o florescimento da literatura e da arte na região.

Figura 12. Questão 1, sobre o segundo texto do terceiro teste de leitura

A Wiener Moderne *surgiu como reação às regras e convenções sociais associadas ao "bom e velho tempo" que estavam surgindo.* [...]

De acordo com o primeiro trecho, as peças deixaram de ser escritas em latim e passaram a ser escritas em alemão. Isso é muito diferente de afirmar que elas "foram passadas" para o alemão. Na segunda questão, as convenções antiquadas predominavam quando do surgimento do modernismo, ideia oposta àquela que André expressou ao dizer que essas convenções estavam surgindo quando eclodiu o modernismo. Seguindo os critérios de desambiguação, ambos os erros foram enquadrados na categoria 3.

Segundo Segalowitz (2003, p. 386-387), algumas mudanças qualitativas no processamento da leitura podem não abranger toda a performance, isto é, o leitor pode acabar cometendo erros devido ao processamento prematuro de certas informações. Essa informação parece descrever o que ocorreu no exemplo acima e, de modo geral, a compreensão de leitura de André no que diz respeito ao processamento sintático, pois poucos são os elementos de encadeamento da sequência dos textos que ele compreendeu de forma equivocada.

A vantagem do aluno por estar realizando pesquisa de iniciação científica na área de didática da língua alemã enquanto cursava a disciplina de Aquisição fica clara ao notarmos que nenhum dos erros cometidos por ele foi relativo ao primeiro texto de cada teste, à exceção de uma única questão de múltipla escolha. Naquela questão, o aluno deveria selecionar, entre três assuntos, aquele que não era abordado no trecho; a dificuldade estava em reconhecer que o assunto mencionado na alternativa correta era apenas citado como parte de uma oração negativa, mesmo que não abordado. A questão está reproduzida abaixo, com a resposta correta marcada com um 'x' e a resposta de André destacada em itálico.

2. Qual dos seguintes pontos NÃO é abordado no texto?

[X] procedimentos contraditórios em ensino de língua estrangeira
[ ] *uma sugestão para a evolução do ensino de língua estrangeira*
[ ] como fortalecer o sentimento de segurança dos aprendizes ao lidar com a língua-alvo

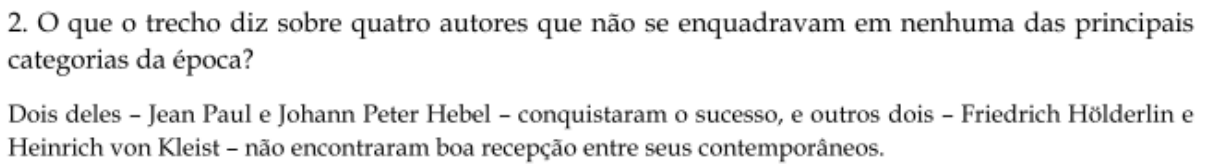
Figura 13. Questão 2, de múltipla escolha, sobre o primeiro texto do terceiro teste de leitura

Assim, André parece ter cometido novamente um equívoco no processamento sintático da frase, por não perceber que ela não abordava, efetivamente, o tema, ou mesmo no processamento semântico, já que o advérbio de negação *nicht* pode ter sido ignorado durante a leitura da frase. Os acertos nas demais questões relativas a esse texto, bem como nos outros testes, demonstram que André não teve dificuldades com o reconhecimento de palavras.

4.6.3. Alice

Alice parece não ter compreendido apenas duas dentre todas as 15 questões propostas nos testes, a saber, aquelas a que não respondeu. De resto, seus erros variam entre a cópia parcial e total de um trecho em alemão e respostas incompletas. O dado que demonstra mais significativamente sua progressão no desenvolvimento da competência de leitura é ter transicionado de respostas copiadas diretamente do texto, em alemão, para tentativas de reescrevê-las em português, geralmente bem-sucedidas.

Uma das respostas incorretas fornecidas por Alice está reproduzida a seguir, logo após a questão correspondente e a resposta sugerida, que podem ser verificadas no apêndice G.


2. O que o trecho diz sobre quatro autores que não se enquadravam em nenhuma das principais categorias da época?

Dois deles – Jean Paul e Johann Peter Hebel – conquistaram o sucesso, e outros dois – Friedrich Hölderlin e Heinrich von Kleist – não encontraram boa recepção entre seus contemporâneos.

Figura 14. Questão 2, sobre o segundo texto do segundo teste de leitura

Eles ~~encontravam~~ estavam fadados a um final trágico.

Aqui, a aluna havia traduzido corretamente *fanden* como forma verbal do passado do verbo *finden* [encontrar], mas acabou optando por outra forma de expressar o significado do trecho, que não corresponde à informação encontrada. Talvez ela não estivesse muito segura a respeito do passado simples dos verbos irregulares – conteúdo gramatical do nível B1 (GLABONIAT et al., 2005, p. 156) –, optando assim por uma tradução mais próxima do português.

Sobre uma das respostas que não chegou a escrever em português, Alice comentou por escrito: "não sei traduzir diversas das palavras que compõem esse trecho, mas creio que ali está a resposta certa e a compreendo parcialmente". De fato, o trecho selecionado continha integralmente a resposta à questão. Isso parece significar que, ao longo do semestre, a aluna familiarizou-se com a leitura em alemão a ponto de tornar-se capaz de encontrar palavras em português para expressar o que acreditava estar entendendo do texto.

Esses dois momentos, ocorridos respectivamente no segundo e no terceiro teste de leitura, deixam transparecer que ocorrem mudanças na consciência linguística da aluna, que está fazendo experimentos com a língua alemã e avançando na compreensão de leitura.

Na seção a seguir, voltaremos às dificuldades relatadas pelos alunos no questionário inicial da pesquisa.

4.6.4. As dificuldades relatadas e demonstradas

No questionário, Laís relatou insegurança ao falar alemão, falta de estímulo e sobrecarga de conteúdo das aulas e do material didático. O que a aluna descreve como falta de estímulo é, provavelmente, falta de motivação, já que uma grande carga de conteúdo corresponde justamente a uma grande carga de estímulos linguísticos. Além disso, ela afirma que tem se esforçando diariamente e vencido vários desafios, conforme trecho da entrevista transcrito no item 4.6.3.

As dificuldades relatadas por André são as seguintes: “vocabulário e estruturas sintáticas complexas em frases longas”. A partir de seu desempenho nos três testes, nota-se que as estruturas sintáticas são, de fato, um ponto fraco do aluno; já os possíveis obstáculos relativos ao vocabulário que ele possa ter encontrado foram devidamente superados com a ajuda de outros recursos. Essa formulação também denota que André tem maior consciência sobre seu próprio processo de aprendizagem do que Laís, cujo comentário sobre a “sobrecarga de conteúdo” não especifica o que, de fato, a aluna entende por “conteúdo”.

Para Alice, vocabulário e gramática são os pontos mais difíceis da língua alemã. Porém, ao longo do semestre em que a pesquisa foi realizada, suas dificuldades diminuíram, fazendo com que a quantidade de inferências corretas realizadas durante a leitura aumentasse. Dessa forma, a aluna chegou cada vez mais perto de uma tradução correta, isto é, de acordo com o esperado a partir das normas linguísticas do português e do alemão, dos trechos dos textos que continham as respostas às questões.

4.6.5. Comparando os três alunos

Laís cometeu mais erros nos testes do que seus colegas, e também os de maior gravidade no que diz respeito aos aspectos aqui considerados, além de ter deixado muitas questões em branco, a maior parte de suas respostas não se baseou no conteúdo do texto. Aquelas que faziam referência ao texto tiveram seu sentido alterado ou estavam incompletas. Somente três de suas respostas estavam corretas.

As respostas incorretas de André, embora muito escassas, chegaram a alterar o teor da mensagem transmitida pelo texto. Já no caso de Alice, o que permite afirmar que houve progresso em sua compreensão de leitura é a combinação de dois fatores: a diminuição da quantidade de erros cometidos e a transição para mais erros leves ou acertos do que erros graves.

Em suma, foi necessário combinar procedimentos de análise quantitativa e qualitativa para determinar se houve melhora na leitura ou não. A avaliação que os alunos fizeram sobre seu próprio nível de conhecimento do alemão, no questionário inicial, mostrou-se adequada nos casos dos três participantes selecionados, e consistiu em mais um dado para embasar a análise.

Percebe-se ainda que, aparentemente, a intenção de elaborar três testes com o mesmo nível de dificuldade foi bem-sucedida, pois variam os testes em que cada aluno cometeu mais acertos ou mais erros.

O capítulo a seguir retoma a teoria a fim de buscar estabelecer relações entre os perfis e históricos dos alunos, os tipos de erros que cometeram e o progresso na leitura em alemão ou ausência dele.

4.7. O desempenho em leitura à luz do referencial teórico

Retomando o referencial teórico deste trabalho, podemos distinguir entre dois níveis do processo de leitura: as habilidades básicas e os processos de leitura de ordem elevada (PREL, 2005, p. 7) – e entre quatro níveis do processo de leitura em LE: o nível grafofônico, o nível do reconhecimento de palavras, o processamento sintático e o processamento semântico (LUTJEHARMS, 2010).

A partir daí, podemos expandir a categorização dos erros descritos no capítulo 4.6. A completa ausência de resposta a uma questão ou a resposta não embasada no texto indicariam que o leitor não encontrou, no texto, as palavras relacionadas ao tema. Já a resposta incompleta poderia advir do não reconhecimento de algumas das palavras pertinentes ou dos marcadores que denotassem a continuidade do mesmo assunto dentro de um período, isto é, do processamento sintático.

A reprodução de um trecho integralmente em alemão pode ser interpretada como falha no processamento semântico ou sintático, a depender do caminho percorrido pelo leitor ao inferir significados. Embora a apreensão de significado consista numa questão de semântica, não é possível afirmar que o leitor não se arriscou a transpor o trecho para o português porque lhe faltou apenas o conhecimento do vocabulário; pode ser que o não entendimento da informação contida em um período do texto tenha sido causado pela não apreensão das relações entre as frases ou ideias apresentadas.

O mesmo se pode dizer sobre a compreensão equivocada do teor da frase: o leitor de nível B1/B2 que se depara com obstáculos na compreensão de um complexo texto autêntico o faz, frequentemente, por não entender a maneira como o conteúdo está estruturado. A semântica participa na medida em que o significado surge por meio da estrutura estabelecida pela sintaxe, além de estar relacionada ao conteúdo das próprias unidades lexicais.

Por fim, a resposta que contivesse algumas palavras em alemão, demonstraria que o aluno reconheceu as palavras e processou a estrutura sintática da frase que continha a resposta, ficando a poucos passos de apreender integralmente o conteúdo do trecho, pois só lhe faltou decodificar o conteúdo de algumas das unidades lexicais.

Portanto, os erros cometidos pelos participantes de acordo com as habilidades de leitura e os níveis de processamento não devem ser definidos como pertencentes a categorias estanques, baseadas em justificativas limitadas. A classificação proposta está resumida no quadro a seguir.

Tipos de erros cometidos nos testes de leitura			
Erro	**Descrição**	**Habilidades**	**Nível**
1	o aluno traduziu incorretamente para o português, ou deixou em alemão, apenas termos pontuais do texto original	elevadas	processamento semântico
2	o aluno alterou o significado de termos ou a relação entre orações de um período do texto original ao traduzi-lo	elevadas	processamento semântico/ processamento sintático
3	o aluno selecionou corretamente o trecho que continha a resposta, mas o copiou em alemão	elevadas	processamento semântico/ processamento sintático
4	o aluno deixou a resposta incompleta, isto é, traduziu ou mesmo copiou em alemão apenas uma parte do trecho correto	básicas	processamento sintático/ reconhecimento de palavras
5	o aluno respondeu à questão sem basear-se no texto, mas somente em conhecimentos prévios	básicas	reconhecimento de palavras
6	o aluno não respondeu à questão	básicas	reconhecimento de palavras

Quadro 14. Relação entre os erros cometidos nos testes e as habilidades e níveis do processamento de leitura, com base no PREL (2005) e em Lutjeharms (2010)

Como não havia alunos iniciantes entre os participantes e, em decorrência disso, nenhuma das tarefas propostas nos testes exigia apenas um conhecimento elementar, não foram observados erros no nível grafofônico.

Sabemos que falhas de processamento nos níveis mais baixos fazem com que o leitor volte sua atenção para o reconhecimento de palavras e a análise sintática (LUTJEHARMS, 2010, p. 979-980). Esse parece ter sido o caso de Laís, cujos erros demonstram que ela não compreendeu a maior parte do conteúdo dos textos, deixando de responder às questões ou fazendo uso de outros conhecimentos para comentar os temas propostos. Portanto, seu processamento textual ainda não é automático, mas sim, consciente, conforme Lutjeharms (2010) define o caminho percorrido pelo leitor quando suas limitações dificultam a assimilação do conteúdo.

Além disso, Lutjeharms (2010, p. 979-980) afirma que essas falhas de processamento podem surgir no momento da decodificação ou ser oriundas da falta de conhecimento sobre o conteúdo do texto lido – a falta de conhecimento certamente não é o problema de Laís, pois ela demonstrou desenvoltura ao responder pelo menos três questões sem o apoio do texto. Se o problema não fosse a decodificação das palavras, a aluna teria esboçado respostas baseadas na ideia principal do texto, incorrendo assim em equívocos como alterar as relações estabelecidas entre orações do período ou copiar em alemão o trecho correspondente.

Outro argumento nesse sentido é o de que os leitores que mais fazem inferências são aqueles com menor nível de proficiência em leitura (KATO, 1990, p. 65). Segundo Lutjeharms (2010, p. 976), a leitura como processo de construção de hipóteses é uma estratégia típica de leitores de baixo desempenho – o que é comum no início da aprendizagem de uma LE –, mas que pode funcionar de forma muito imprecisa, desmotivando o aprendiz.

Laís fez muitas inferências a respeito do conteúdo trabalhado nos textos, as quais levaram suas respostas a distanciar-se desse conteúdo. Em resumo, percebe-se que a aluna ainda não consolidou conhecimentos básicos da língua alemã; suas falas que foram transcritas no capítulo 4.6.3 demonstram que ela tem consciência disso. Desse modo, o nível de leitura em alemão que Laís declarou ao responder ao questionário inicial, A2, parece estar de acordo com a descrição do Conselho da Europa (2001, p. 107):

> É capaz de entender textos simples e curtos acerca de assuntos que lhe são familiares de um tipo concreto, compostos numa linguagem muito frequente, quotidiana ou relacionada com o trabalho. É capaz de entender textos simples e curtos que contenham vocabulário muito frequente, incluindo uma certa proporção de vocábulos internacionais.

Estamos de acordo que falhas no reconhecimento de palavras e no processamento sintático acabam por relegar a segundo plano o nível mais alto do processamento da leitura, relativo à semântica. Isso pode conduzir a um entendimento equivocado da mensagem do texto, inclusive por leitores com menor necessidade de fazer inferências. Este foi o caso de André: por duas vezes, o aluno compreendeu de forma equivocada o significado de um período composto, devido a inferências incorretas sobre um verbo. Porém, nenhum de seus erros se deu no nível do reconhecimento de palavras, indicando que André tem bases sólidas sobre as quais se apoiar; seu alto índice de acertos prova que ele já consegue lidar com textos mais complexos, além de estar familiarizado com textos da área de didática do alemão. O Quadro Comum Europeu (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 107) define o leitor de nível B1 como “capaz de ler textos objetivos simples acerca de assuntos relacionados com a sua área de interesse, com

um grau satisfatório de compreensão"; André, que se considera um leitor de nível B1, pode estar mais próximo de enquadrar-se na definição de leitor de nível B2 (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 107):

> É capaz de ler com um elevado grau de independência, adaptando o estilo e a velocidade de leitura a diferentes textos e fins e utilizando de forma seletiva fontes de referência adequadas. Possui um amplo vocabulário de leitura, mas pode sentir alguma dificuldade com expressões idiomáticas pouco frequentes.

No caso de Alice, a análise sintática transcorreu automaticamente. À exceção das duas únicas perguntas às quais não respondeu, foi capaz de encontrar os trechos correspondentes às questões propostas, mesmo que, algumas vezes, de forma incompleta. Seu processamento intuitivo das informações contidas nos textos, conforme ficou muito claro em seu comentário transcrito no capítulo 4.6.3, se enquadra perfeitamente no que Lutjeharms (2010) chama de processamento automático: a decodificação de palavras e de estruturas sintáticas, o processamento semântico e o estabelecimento de conexões entre todos esses níveis de informação ocorrem em alta velocidade. A aparente dificuldade da aluna para transpor os trechos para o português é mais uma prova de que dominou os níveis básicos do processamento textual em alemão, pois não havia mais a necessidade de pensar em português ao tentar compreender textos autênticos. Ao longo do semestre, essa dificuldade deu lugar à capacidade de apropriar-se tão bem do conteúdo lido a ponto de encontrar outras palavras para expressar os mesmos conceitos, em sua língua materna. Por isso, o nível de Alice em leitura parece ter evoluído para B1 ao longo do semestre em que os dados foram coletados. Na entrevista, realizada no semestre seguinte, a aluna também mostrou-se mais otimista em relação ao seu progresso na aprendizagem do alemão.

Quanto aos tipos de conhecimento mobilizados durante o processo de leitura – linguístico, sociointeracional e enciclopédico, segundo Koch (2007, p. 32) –, afirmamos no capítulo 3.5.2 que o foco desta pesquisa é o conhecimento linguístico, ainda que ele não possa ser completamente dissociado dos outros. Porém, se o conhecimento sociointeracional é relativo ao contexto da situação comunicativa, pode ser este um motivo pelo qual André acertou mais questões sobre os textos relacionados à disciplina de Aquisição: ele já estava inserido nesse contexto devido à sua pesquisa de iniciação científica. As outras duas participantes não demonstraram grande familiaridade com o contexto de Aquisição ou de história da literatura alemã em qualquer das etapas da pesquisa, de modo que o conhecimento sociointeracional não teve um papel relevante em seu desempenho nos testes de leitura.

Está claro que o desafio está em diferenciar quais dentre todos esses dados são responsáveis pela melhora na competência de leitura de Alice, pois o histórico de André na aprendizagem de LE e no curso de Letras é bastante parecido: ele manteve um desempenho constante ao longo do semestre, mesmo tendo obtido um índice de acertos maior que Alice desde o primeiro teste. Ambos cursaram Aquisição/Aprendizagem, têm interesse na área de didática de ALE e pretendem tornar-se professores.

Um detalhe que diferencia os dois alunos são as marcas que eles fizeram nos textos durante a leitura. Conforme mencionado no capítulo 2.3.5, sublinhar determinadas informações é uma das técnicas de leitura sugeridas por Blühdorn & Albert (2012, p. 9) para facilitar a compreensão. Alice sublinhou algumas palavras pouco usuais nos textos, indicando que provavelmente não as conhecia. Enquanto isso, André sublinhou palavras-chave e frases que respondiam às questões propostas para cada texto. Esse comportamento demonstra alguma experiência com a estratégia de leitura seletiva, tão necessária para atingir o objetivo de apreender informações específicas de um texto em uma língua que o leitor ainda não domina.

Laís, por sua vez, sublinhou um único trecho, no primeiro texto do teste 1, que correspondia corretamente à resposta a uma das questões. Nos demais textos, não havia qualquer marca. Desse modo, a aluna demonstrou mais uma vez sua insegurança ao lidar com a língua, devido à falta de sistematização na aprendizagem.

4.8. Os outros participantes entrevistados

Dentre os 14 alunos de Aquisição que responderam ao questionário inicial, dois declararam ter se matriculado na disciplina com o objetivo de aprimorar seus conhecimentos em língua. Outros dois alunos que ainda não cursaram a disciplina, mas pretendem, mencionaram o mesmo motivo.

Desses 16 alunos que cursam ou pretendem cursar Aquisição, 15 citaram como motivo a pretensão de trabalhar como professores de alemão, seja em colégios ou em cursos de idiomas. Sete deles também consideram o interesse por didática ou aprendizagem de línguas como razão para matricular-se em Aquisição.

Se, a princípio, é digno de problematização o fato de ingressarem na graduação em Letras com o objetivo de aprender uma língua, esses alunos parecem estar desenvolvendo, ao longo do curso, um interesse pela atividade de lecionar. Boa parte deles também parece estar consciente de que não é possível tornar-se um profissional pleno sem um bom domínio da

língua alemã, pois colocam-se na desafiadora situação de cursar Aquisição/Aprendizagem a fim de buscar um contato ativo com situações desafiadoras que envolvam a língua.

Outro dado interessante é que, dentre os três participantes entrevistados que já tinham experiência de aprendizagem do alemão, dois deles tiveram ótimo desempenho nos testes de leitura, e outro teve desempenho fraco.

Amanda afirmou, respondendo ao questionário, ter conhecimentos gerais do alemão de nível A1, e leitura em nível A2. A maior parte de seus erros corresponde ao tipo 5, isto é, as respostas não foram baseadas nas informações contidas nos textos. Na entrevista, ela também comentou que as aulas de inglês na escola pública que frequentou eram escassas e não seguiam qualquer planejamento, contradizendo sua afirmação anterior de que nunca havia tido contato com aulas de LE antes do alemão; ela desconsidera essa experiência anterior, mesmo que tão precária, tanto quanto desconsidera sua experiência de poucas semanas no curso de alemão.

Lucas é fluente em inglês e já trabalhou como professor do idioma, estudou japonês e espanhol e afirma possuir conhecimentos gerais e em leitura de nível B2 em alemão. Quase todos os poucos erros que cometeu ao longo dos três testes de leitura são do tipo 1, com palavras pontuais das respostas traduzidas incorretamente para o português.

Leonardo também é fluente em inglês, já morou na Austrália e já trabalhou como intérprete inglês-português na Europa. Declara ter nível B1 de conhecimento geral e de leitura em alemão. Dentre os erros que cometeu nos testes, encontra-se ao menos um erro de cada um dos seis tipos identificados.

Assim, os três alunos que afirmaram, inicialmente, não ter experiência com a aprendizagem do alemão, revelaram um histórico bem diferente na entrevista. Esse dado mostra que eles não têm consciência de que uma experiência com aprendizagem de LE sempre exerce algum grau de influência sobre as próximas, ainda que o aprendiz não tenha chegado a um nível avançado em qualquer uma delas: conforme mencionamos no capítulo 4.5, uma série de fatores linguísticos, neuropsicológicos, emocionais e cognitivos contribui para a aprendizagem de uma LE (HUFEISEN, 2000). Portanto, como as línguas de um falante não ficam armazenadas em sua memória de forma compartimentada, e sim em conjunto, não há como separar os fatores ativados quando do início da aprendizagem de qualquer uma delas (cf. HUFEISEN & NEUNER, 2003).

A princípio, poderia parecer que a experiência prévia com outra LE foi decisiva para o melhor desempenho de Lucas e Leonardo, sendo esse o elemento que faltou a Amanda. Entretanto, nos casos de Laís, André e Alice, todos tinham bom nível de conhecimento do inglês

antes de iniciar os estudos em alemão – e obtiveram desempenhos diferentes entre si nos testes de leitura. E não houve melhora na leitura ao longo dos testes daqueles três participantes: Lucas cometeu erros leves, Amanda cometeu erros graves e Leonardo oscilou entre erros de todos os tipos nos três testes.

Chama atenção principalmente o caso de Laís, que admite ter aprendido inglês de forma bastante intuitiva e esperado que acontecesse o mesmo com o alemão. Por um lado, isso contradiz a teoria segundo a qual o indivíduo que já aprendeu uma primeira LE tem maior facilidade para aprender outras (cf. HUFEISEN, 2003, entre outros). Por outro lado, o argumento que justifica essa facilidade é que, durante a aprendizagem da primeira LE, o aluno aprende a aprender, isto é, desenvolve as próprias estratégias de aprendizagem, que podem ser acessadas mais rapidamente quando da aprendizagem de outra LE. É possível que a dificuldade de Laís com o alemão venha do fato de que ela não trabalhou conscientemente no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem enquanto aprendia inglês, pois aprendeu de forma intuitiva. Por isso, essas estratégias fizeram falta a partir do momento em que a aluna não conseguiu evoluir da mesma forma na aprendizagem da língua alemã.

Com base nessa análise do desempenho de Laís, André e Alice, complementada pela reflexão sobre o desempenho de Lucas, Leonardo e Amanda, procuraremos delimitar a seguir as razões que levaram apenas uma dentre os participantes a evoluir na compreensão de leitura.

5. Discussão dos resultados e conclusões

Nesta última seção, serão apresentadas reflexões sobre o resultado da análise dos dados e a hipótese inicial será retomada e discutida.

5.1. Possíveis causas para a evolução da compreensão de leitura

Alice foi a única participante da pesquisa que apresentou melhora na competência de leitura ao longo do semestre. Comparando seu perfil com os de outros participantes, destacam-se os seguintes fatores:

- o crescente interesse na disciplina/em didática;
- o perfil autônomo;
- a sedimentação da habilidade básica de reconhecimento de palavras.

Todas essas características da aluna também dizem respeito a André. Apenas um detalhe diferencia os dois: André começou sua iniciação científica sobre a aprendizagem do alemão no semestre anterior àquele em que realizou os testes de leitura, o que significa que já estava em contato com textos técnicos da área quando começou a cursar a disciplina de Aquisição. Já Alice havia trancado a disciplina duas vezes em semestres anteriores, entre outras razões, porque não conseguia acompanhar o ritmo da turma – fato plenamente compreensível, já que o semestre ideal para cursar Aquisição é o quinto semestre da Habilitação. Segundo ela,

> *Eu cheguei lá, não entendi nada... eu não tava nem entendendo nada de sintaxe, ainda, do alemão, sabe. Era muito complexo* [...] *As coisas que eu leio hoje, eu lembro de eu tentando ler elas antes* [...] *e eu não entendia nada do que ele falava. Hoje eu sinto que* [...] *eu passei por uma preparação pra ler aquele texto, pra entender* [...] *aquela linha de pensamento*
> [Alice, entrevista]

Assim, enquanto André afirmou no questionário que se matriculou em Aquisição porque a disciplina dialoga com o tema de sua iniciação científica, o interesse de Alice em fazer iniciação científica surgiu já durante o curso de Aquisição. Foi a partir daí que a competência de leitura da aluna evoluiu.

Isso permite inferir que André já se encontrava no nível de suficiência em leitura exigido para cursar Aquisição/Aprendizagem, pois já tinha iniciado a prática de ler textos técnicos

autênticos meses antes. Sua familiaridade com a leitura seletiva, demonstrada através da técnica de sublinhar as passagens mais relevantes em cada texto, comprova esse fato. Assim, ele já ingressou na disciplina CLIL com maior experiência em fazer inferências durante a leitura. Uma prova disso é que, mesmo que tenha cometido alguns erros relativos ao processamento sintático dos textos, acertou quase todas as questões dos testes. Sua competência de leitura não melhorou ao longo da disciplina porque já era excelente para um aluno que, de acordo com a progressão das disciplinas de Língua Alemã e com sua própria autoavaliação, deveria estar completando o nível B1 ao final naquele semestre.

Alice, por sua vez, iniciou o semestre sem grandes conhecimentos na área da disciplina, e seu interesse cresceu à medida que percebeu que os temas lhe interessavam. Como já possuía uma base de conhecimentos em língua alemã que lhe possibilitasse avançar na compreensão de leitura, o *input* linguístico da disciplina mostrou-se adequado para propiciar esse avanço.

Esse domínio básico parece ter sido o que faltou a Laís, que cometeu erros relativos ao reconhecimento de palavras e ao processamento sintático – bem como a Amanda, que iniciou a disciplina CLIL Aquisição/Aprendizagem sem conhecimentos consistentes em língua alemã e também cometeu erros no reconhecimento de palavras e no processamento sintático. Leonardo, embora tenha declarado nível B1 de leitura em alemão no questionário e demonstrado confiança em seus conhecimentos durante a entrevista, também não parece ter uma base suficientemente sólida no reconhecimento de palavras e no processamento sintático: seus erros incluíram alterar o significado de um trecho ao traduzir incorretamente determinadas palavras, fornecer respostas que não tinham relação com as respectivas questões e deixar algumas questões em branco.

Assim, fica claro que o contato com o *input* em LE propiciado pela disciplina não é, por si só e de forma isolada, o fator que leva ao desenvolvimento da compreensão de leitura: ele se torna um fator desencadeador quando o aluno já dispõe de um certo nível na língua alemã. Esse aluno, ao entrar em contato com os textos teóricos da disciplina, coloca em prática seus conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e sociointeracionais para apropriar-se do conteúdo dos textos, desenvolvendo estratégias de compensação no caso de insuficiência de algum dos tipos de conhecimento. Essa apropriação é mediada pelas estratégias usadas pelo professor da disciplina CLIL em sala de aula, como as discussões sobre a ideia central do texto e a mediação de palavras-chave. Ao ler esses textos teóricos, o aluno aprende sobre o próprio processo de aprendizagem, e esse despertar de sua consciência para o que acontece enquanto ele aprende o estimula a desenvolver suas próprias estratégias de compreensão de leitura.

Alice demonstrou estar exatamente dentro desse perfil. Ela se matriculou em Aquisição/Aprendizagem com o objetivo de aprimorar seus conhecimentos da língua alemã e, diante dos textos que precisou ler para a disciplina, desenvolveu estratégias. A Laís faltou o domínio das habilidades básicas para que a disciplina funcionasse como recurso de aprimoramento da leitura; André, no extremo oposto, já tinha consolidado tanto as habilidades básicas quanto o hábito de leitura de textos autênticos, de modo que a disciplina CLIL veio em um momento posterior ao desenvolvimento de estratégias de leitura. Ele já tinha anteriormente o grau de autonomia que a disciplina CLIL auxilia a desenvolver. Esse parece ser também o caso de Lucas, que não cursou Aquisição, mas cometeu muito poucos erros nos testes e já tinha o hábito de estudar por conta própria todos os dias desde o início da graduação.

Portanto, cursar Aquisição ajuda a desenvolver as estratégias de leitura dos alunos que já dominaram as habilidades básicas de reconhecimento grafofônico e de palavras, e estão em vias de aprimorar seu processamento sintático em alemão.

5.2. Sugestões para o ensino universitário de alemão

Conforme foi possível observar nesta pesquisa, o CLIL é um recurso valioso para o desenvolvimento da competência de leitura do graduando em Letras/Alemão que está em vias de dominar o processamento sintático e o processamento semântico ao ler textos complexos em alemão. Sendo assim, o foco das disciplinas obrigatórias de língua alemã deve ser a garantia de um bom domínio do nível do reconhecimento de palavras e uma base da sintaxe da língua. Algumas sugestões nesse sentido são de fácil implementação nas aulas de língua, sem desconsiderar a pluralidade de currículos de Letras/Alemão existentes no Brasil e sem a necessidade de reformulá-los.

Uma das dificuldades na leitura em LE apontadas por Lutjeharms (2010, p. 979-981) é a falta de representações automáticas para morfemas no léxico mental do aprendiz, que, segundo a autora, pode ser solucionada com a aprendizagem de gatilhos sintáticos, os quais devem ser treinados até que o reconhecimento de palavras se torne automático. Exemplos são exercícios de vocabulário relativos a cada texto lido e exercícios de reconhecimento de sufixos e terminações que indicam flexão (LUTJEHARMS, 2010, p. 981). Para a mesma autora (LUTJEHARMS, 2010, p. 981), a necessidade de praticar análise sintática deve ser avaliada de acordo com a proximidade entre a LM e a LE, e segundo Meireles (2006, p. 305), aprendizes brasileiros de alemão costumam ignorar as terminações de palavras que indicam declinação e

raramente reconhecem padrões de orações divergentes da ordem sujeito-verbo-objeto – isto é, a análise sintática merece destaque nas aulas de alemão para brasileiros.

Ainda que a conhecida estratégia de ler em voz alta não necessariamente auxilie na compreensão de leitura, pois a conversão para fonemas demanda capacidade de memória e pode acabar dificultando a apreensão do sentido, é importante saber a pronúncia correta das palavras para compreender um texto lido. Afinal, o código fonológico é fundamental para a manutenção de informações na memória de trabalho e parece facilitar o acesso ao léxico (LUTJEHARMS, 2010, p. 980). Portanto, o trabalho com o reconhecimento de palavras deve ser permeado pela aprendizagem da pronúncia.

As estratégias cognitivas para a compreensão de leitura mencionadas no capítulo 2.3.5 complementam essa reflexão sobre o que pode ser feito a fim de maximizar a aprendizagem da língua alemã no curto espaço de tempo disponível durante a graduação em Letras. Um exemplo é a elaboração de perguntas e respostas sobre informações do texto lido, pelo próprio leitor, diferenciando-se entre perguntas que podem ser respondidas por uma frase escrita diretamente no texto, através de pesquisa ao longo do texto ou da mobilização de conhecimentos prévios, assim como procuramos fazer ao elaborar os testes de leitura.

No âmbito de um curso de Letras, além de potencializar esses recursos durante as aulas de língua, um passo adiante seria adaptar ao modelo CLIL disciplinas de conteúdo já existentes nas grades curriculares, mesmo que o foco das disciplinas de conteúdo nos cursos de Letras/Alemão permaneça, tradicionalmente, sobre a literatura produzida em língua alemã.

Se o CLIL auxilia no desenvolvimento da compreensão de leitura após a sedimentação do reconhecimento de palavras, deveria haver ao menos uma disciplina CLIL obrigatória na universidade. Segundo Haataja & Wicke (2016, p. 6), é possível perceber nas primeiras aulas o quão estimulante e motivador para os alunos é o desafio de lidar com o conteúdo enquanto se aprende língua.

No caso da USP, transformar em obrigatória a disciplina Aquisição/Aprendizagem do Alemão como Língua Estrangeira seria de grande ajuda na formação dos alunos, e existem dois motivos para defender essa mudança. Em primeiro lugar, para aproveitar ao máximo as vantagens da abordagem CLIL; em segundo, porque boa parte dos graduados em Letras-Alemão no Brasil acaba por trabalhar como professor em algum momento de sua carreira, ainda que não tivesse cogitado essa possibilidade quando de seu ingresso na graduação: segundo o levantamento de Voerkel (2017, p. 172), 80% dos graduados já trabalharam como professores de alemão, e 90% como professores de LE em geral.

Por outro lado, uma revisão das disciplinas obrigatórias já existentes na grade curricular da graduação, como as de Literatura, com pequenos ajustes para garantir que se enquadrem nos pressupostos do CLIL, seria muito benéfica. A extensão da abordagem a outras habilitações dos cursos de Letras, inclusive em outras universidades brasileiras, poderia ser amplamente discutida.

Lucas, um dos participantes entrevistados, mencionou que não existe muita "abertura", no curso de Letras da USP, para os alunos empregarem o tempo fora da sala de aula aprendendo língua. Segundo ele, deveria haver tantos cursos de extensão ou programas de leitura durante o período vespertino quanto há assembleias e discussões sobre temas sociais que fogem ao escopo do curso de Letras. Porém, o próprio aluno reconhece que o baixo número de professores da habilitação em Alemão é um fator que contribui muito para que a aprendizagem de língua fique restrita às disciplinas obrigatórias. Ainda nas palavras de Lucas, os professores poderiam apresentar aos alunos os títulos em alemão que a biblioteca da instituição oferece, incentivando-os mais ativamente ao contato com essas obras.

Porém, pode ser que alunos de outras instituições tenham uma impressão diferente do curso de Letras na USP: segundo um aluno de pós-graduação que cursou a graduação no IFPLA, participante do estudo preliminar descrito no capítulo 3.4, são promovidos na USP "encontros para compartilhar conhecimentos", como o *Deutscher Filmklub*. Pensando nisso, presume-se que todas ou quase todas as universidades brasileiras que oferecem Letras/Alemão enfrentam problemas parecidos, os quais não necessariamente se resumem à falta de atividades extracurriculares ou de iniciativas para praticar as habilidades em LE fora da sala de aula, e sim à falta de sistematização das mesmas.

Ainda que nem todas as soluções imaginadas por este e tantos outros alunos sejam possíveis de colocar em prática com facilidade, considerando-se sobretudo a precarização do ensino universitário público em todo o Brasil, este trabalho procurou demonstrar que é possível utilizar os recursos já existentes na graduação em Letras-Alemão para potencializar a aprendizagem de língua e, mais especificamente, a aquisição da leitura em alemão, contribuindo assim para uma formação mais satisfatória desses graduandos e amenizando boa parte dos problemas que vêm sendo apontados há anos por docentes da área.

Bibliografia citada

ANDRADE E SILVA, Mariana Kuntz. **Autenticidade de materiais e ensino de línguas estrangeiras**. In: Pandaemonium Germanicum, v. 20, n. 31, 2017, pp. 1-29.

BALLWEG, Sandra et al. (Orgs.). **Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?** München: Klett-Langenscheidt, 2013.

BEESE, Melanie et al. **Deutsch Lehren Lernen 16. Sprachbildung in allen Fächern**. München: Klett-Langenscheidt, 2014.

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

BLÜHDORN, Hardarik; ALBERT, Marina Foschi. **Leseverstehen für Deutsch als Fremdsprache. Ein Lehrbuch für die Lehrerausbildung**. Pisa: Pisa University Press, 2012.

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

BOOTH, Wayne C. et al. **A arte da pesquisa**. Trad. de MONTEIRO, Henrique A. Rego. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 18 de abril de 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 492**, de 3 de abril de 2001, que Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social. 2001a. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em 29/10/2016.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002a. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em 18/04/2017.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 2**, de 19 de fevereiro de 2002, que Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. 2002b. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em 18/04/2017.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 9**, de 8 de maio de 2001, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2001b. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em 18/04/2017.

BREIDBACH, Stefan. Geschichte und Entstehung des Bilingualen Unterrichts in Deutschland: Bilingualer Unterricht und Gesellschaftspolitik. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. **Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning**. Seelze: Kallmeyer-Klett, 2013, pp. 11-17.

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

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

BUTLER, Yuko Goto. Bilingualism/Multilingualism and Second-Language Acquisition. In: BHATIA, Tej K.; RITCHIE, William C. (Orgs.). **The Handbook of Bilingualism and Multilingualism.** 2. Ed. Malden, MA & Oxford, UK: Wiley Blackwell, 2013, pp. 109-136.

CHARDENET, Patrick; BLANCHET, Philippe. **Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures**. Paris: Éditions des archives contemporaines, 2011.

COMISSÃO PERMANENTE DE LICENCIATURAS. **Programa de formação de professores – USP**. São Paulo, 2004.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para línguas**: **Aprendizagem, ensino, avaliação**. Trad. de ROSÁRIO, Maria Joana Pimental; SOARES, Nuno Verdial. Porto: Edições ASA, 2001.

CRINON, Jacques; GEORGET, Patrice; LEGROS, Denis; MANGENOT, François. Introduction. In: Psychologie des apprentissages et multimédia. Paris: Armand Colin, 2002, pp. 11-16.

DAASE, Andrea et al. Befragung. In: SETTINIERI, Julia et al. (Orgs.). **Empirische Forschungsmethode für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung**. Paderborn: Schöningh, 2014, pp. 103-122.

DÖRNYEI, Zoltán. **Academic writing – Questionnaires in second language research: construction, administration, and processing**. Londres: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2003.

ECO, Umberto. **Lector in Fabula**. **La cooperazione interpretativa nei testi narrativi**. 2. Ed. Milão: Bompiani, 1983 [1979].

EDMONDSON, Willis J.; HOUSE, Julianne. **Einführung in die Sprachlehrforschung**. 3. Ed. Tübingen: Franck Verlag, 2006.

EHLERS, Swantje. **Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspective des Deutschen als Fremdsprache**. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1998.

EHLERS, Swantje. **Übungen zum Leseverstehen**. In: BAUSCH, Karl-Richard et al. **Handbuch Fremdsprachenunterricht**. 5. Ed. Tübingen/Basel: A. Francke, 2007, pp. 287-292.

EVANGELISTA, Maria Cristina Reckziegel Guedes. **Die Deutschlehrerausbildung an brasilianischen Universitäten: Neue Erkenntnisse?** In: Tagungsakten des 8. Brasilianischen Deutschlehrerkongresses, 2011. Disponível em: <http://abrapa.org.br/hotsite/pdf/Arquivo019.pdf>. Acesso em 2/12/2017.

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS. **Bacharelado – Habilitação: Alemão. Informações Básicas do Currículo**. Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codcg=8&codcur=8051&codhab=504&tipo=N>. Acesso em 10/11/2016.

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS. **Bacharelado – Habilitação: Português e Alemão. Informações Básicas do Currículo**. Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codcg=8&codcur=8051&codhab=2502&tipo=N>. Acesso em 10/11/2016.

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS. **Licenciatura – Habilitação: Alemão. Informações Básicas do Currículo**. Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codcg=8&codcur=8051&codhab=6502&tipo=N>. Acesso em 10/11/2016.

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS. **Licenciatura – Habilitação: Português e Alemão. Informações Básicas do Currículo**. Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codcg=8&codcur=8051&codhab=8502&tipo=N>. Acesso em 10/11/2016.

FARKAS, Orsolya. **Lesen in der Fremdsprache: Ein Zusammenspiel unterschiedlicher Performanzfaktoren. Eine empirische Untersuchung anhand von Protokollen Lauten Denkens**. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik (ZfAL), v. 39, pp. 29-51, 2003. Disponível em: <http://www.uni-koblenz.de/~diekmann/zfal/zfalarchiv/zfal39_2.pdf>. Acesso em 05/01/2018.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 1997.

FRITZEN, Maristela Pereira; EWALD, Luana. **"Aqui somos protegidos pelas nossas quatro paredes. Aqui nós falamos alemão": Histórias de letramentos interculturais no Vale do Itajaí, SC**. In: Trab. Ling. Aplic., v. 52, n. 2, pp. 239-258, 2013.

FRITZEN, Maristela Pereira. **"Ich kann mein Name mit letra junta und letra solta schreib": deutsch-portugiesisches Code-Switching in einer Grundschule im südbrasilianischen Immigrationsgebiet**. In: Pandaemonium Germanicum, n. 11, pp. 125-156, 2007.

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

GLABONIAT, Manuela et al. **Profile Deutsch**. Berlin et al.: Langenscheidt, 2002.

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

GRILLI, Marina. A abordagem contrastiva no ensino de alemão após inglês e os desafios na graduação em Letras. In: UPHOFF, Dörthe et al. (Orgs.). **O Ensino de Alemão em contexto universitário: modalidades, desafios e perspectivas**. São Paulo: Humanitas, 2017, pp. 145-167.

HAATAJA, Kim; WICKE, R. E. Fach- und Sprach- Integriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch (CLILiG). In: Fremdsprache Deutsch, v. 27, n. 54, 2016, pp. 3-9.

HAATAJA, Kim; WICKE, R. E. **Sprache und Fach. Integriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch**. München: Hueber, 2015.

HAGHANI, Nader. **Zur Entwicklung des Faches Deutsch als akademische Disziplin im Iran**. In: Deutsche Sprache, v. 36, n. 4, pp. 341-355, 2008.

HERINGER, Hans Jürgen. **Lesen lehren lernen. Eine rezeptive Grammatik des deutschen**. Tübingen: Niemeyer, 1989.

HUFEISEN, Britta. A European perspective – Tertiary languages with a focus on German as L3. In: ROSENTHAL, Judith W. (Ed.). **Handbook of Undergraduate Second Language Education: English as a Second Language, Bilingual, and Foreign Language Instruction for a Multilingual World**. Mahwah: Erlbaum, 2000, pp. 209-229.

HUFEISEN, B. **L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb**. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Darmstadt, pp. 97-109, 2003. Disponível em: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/537>. Acesso em: 23 de janeiro de 2018.

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

HUFEISEN, Britta; NEUNER, Gerhard. **Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch**. Estrasburgo/França: Council of Europe Publishing, 2003.

JESSNER, Ulrike. **Teaching third languages: Findings, trends and challenges**. In: Language teaching, v. 41, pp. 15-56, 2008.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. Trad. Brigitte Hervor. São Paulo: Unesp, 2002.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990 [1985].

KIRKICI, Bilal. **Meine Hobbys sind Müzik hören und Swimmen: Lexical Transfer in L1 Turkish-L2 English Learners of L3 German**. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, v. 12, n. 3, pp. 1-15, 2007. Disponível em <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/335/325>. Acesso em: 22 de janeiro de 2018.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KÖNIGS, Frank G. Mehrsprachigkeit und bilingualer Unterricht/CLIL: die Begriffsvielfalt von Mehrsprachigkeit. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. **Handbuch Bilingualer Unterricht**. **Content and Language Integrated Learning**. Seelze: Kallmeyer-Klett, 2013, pp. 32-39.

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

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, pp. 13-37. Disponível em: < http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/perspec.pdf>. Acesso em: 13/07/2017.

LEISEN, Josef. **Planung von CLIL-Unterricht**. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 20(2), 2015, p. 45-58.

LUTJEHARMS, Madeline. Leseverstehen. In: BURWITZ-MELZER, Eva et al. **Handbuch Fremdsprachenunterricht**. 6. Ed. Tübingen: A. Francke, 2016, pp. 97-102.

LUTJEHARMS, Madeline. Vermittlung der Lesefertigkeit. In: KRUMM, H. J. et al. **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch**, v. 1. Berlin/New York: de Gruyter, 2010. pp. 976-982.

MARSH, David; MEHISTO, Peeter; WOLFF, Dieter; MARTÍN, María Jesús Frigols. **European Framework for CLIL Teacher Education. A framework for the professional development of CLIL teachers**. Centro Europeu de Línguas Modernas do Conselho da Europa, 2005. Disponível em: <http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/european_framework_for_clil_teacher_education.pdf>. Acesso em: 29 de setembro de 2017.

MARX, Nicole; HUFEISEN, Britta. Mehrsprachigkeitskonzepte. In: KRUMM, H. J. et al. (Orgs.).**Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch**, v. 1, Berlin/New York: de Gruyter, 2010, pp. 826-831.

MEIRELES, Selma. Leseverstehen aus der Perspektive des Nicht-Muttersprachlers. In: BLÜHDORN, Hardarik et al. (Orgs.). **Textverstehen: Grammatik und darüber hinaus**. Berlin/New York: de Gruyter, 2006, pp. 299-314.

MELLO, Heloísa Augusta Brito. **Educação bilíngue: uma breve discussão**. In: Horizontes de Linguística Aplicada, v. 9, n. 1, pp. 118-140, 2010.

MERKELBACH, Chris. **The Negative Influence of ESL-Methodology on the Acquisition of an L3 in Taiwan**. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht, v. 11, n. 1, 2006.

MOURA, Maria Lucia Seidl; FERREIRA, Maria Cristina. **Projetos de pesquisa. Elaboração, redação e apresentação**. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2005.

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

NEUNER, Gerhard. **Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Überlegungen zur Didaktik und Methodik und zur Lehrmaterialentwicklung für die "Drittsprache Deutsch"**. In: Deutsch als Fremdsprache, v. 33, n. 4, pp. 211-217, 1996.

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

OXFORD, Rebecca L. **Teaching and Researching Language Learning Strategies**. Essex: Pearson, 2011.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da Pesquisa. Abordagem teórico-prática**. Campinas: Papirus, 2002.

PAIVA, Vera Lúcia de Menezes de Oliveira. O novo perfil dos cursos de licenciatura em Letras. In: TOMICH, L. M. et al. (Orgs.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005, pp. 345-363. (Advanced Research English Series). Disponível em: <http://www.veramenezes.com/perfil.htm>. Acesso em 29/10/2016.

PERRENOUD, P. **Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERROTA, Claudia. **Um texto para chamar de seu. Preliminares sobre a produção do texto acadêmico**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

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

PLEWS, John L. The core, the outside and the borders: A critical curriculum history of post-secondary German in Canada. In: Rieger, C L.; Plews, John L.; Lorey, Christoph (Orgs.). **Interkulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Intercultural literacies and German in the classroom. Festschrift für Manfred Prokop zum 65. Geburtstag**. Tübingen: Narr, 2007, pp. 1-27.

PREL – Pacific Resources for Education and Learning. **A Focus on Comprehension**. 2005. Disponível em: <www.prel.org/programs/rel/rel.asp.>. Acesso em 07/07/2017.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS. São Paulo: FFLCH/USP, 2013. Disponível em: <http://www.dlm.fflch.usp.br/node/859>. Acesso em: 02/10/2016.

PUPP SPINASSÉ, Karen. **As interferências da Língua Materna e o aprendizado do Alemão como Língua Estrangeira por crianças bilíngues**. In: Pandaemonium Germanicum, v. 10, pp. 339-362, 2006.

PUPP SPINASSÉ, Karen. **Deutsch als Fremdsprache in Brasilien: Eine Studie über kontextabhängige unterschiedliche Lernersprachen und muttersprachliche Interferenzen.** Berlim: Peter Lang, 2005.

PUPP SPINASSÉ, Karen. **Duas faces do ensino do alemão como língua estrangeira no Brasil**. In: Em Aberto, v. 22, n. 79, pp. 61-79, 2007.

RAASCH, Albert. **Plurilinguisme/Plurilinguismes – Mehrsprachigkeit/ ...? ... *Oder*: »Un plurilinguisme peut en cacher un autre« (Véronique Castellotti)**. In: InfoDaF, v. 37, n. 4, pp. 355-367, 2012.

RICHARDS, Jack C. **Curriculum Development in Language Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, pp. 51-71.

RIEMER, Claudia. Befragung. CASPARI, Daniela; KLIPPEL, Friederike; LEGUTKE, Michael K.; SCHRAMM, Karen (Orgs.). **Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch**. Tübingen: Narr, 2016, pp. 155-173.

ROGÉRIO, Rosa Helena de Freitas. **Uso de estratégias de leitura em textos alemães por alunos dos CELs-SP**. Iniciação científica (não publicada). São Paulo: FFLCH-USP, 2003.

RÖSLER, Dietmar. **Curricular interfaces: the interaction of language and contents at University level**. In: ForumSprache, v. 2, n. 3, pp. 10-15, 2010.

SCHMELTER, Lars. Entwicklungstendenzen und Desiderata der bilingualen Sachfachdidaktik. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. **Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning**. Seelze: Kallmeyer-Klett, 2013, pp. 40-45.

SCHMENK, Barbara. **Challenging the language-content continuum. Some thoughts on teaching German at a Canadian university**. In: ForumSprache, v. 2, n. 3, pp. 35-43, 2010.

SEGALOWITZ, Norman. Automaticity and Second Languages. In: LONG, Michael H.; DOUGHTY, Catherine J. (Hg.). **The Handbook of Second Language Acquisition**. Oxford: Blackwell Publishing. Blackwell handbooks in linguistics (14), 2003, pp. 382-408.

SIMÕES, José da Silva. A formação inicial de professores de alemão e a investigação de processos cognitivos da aquisição, da aprendizagem e do ensino de Alemão como Língua Estrangeira na Universidade de São Paulo. In: UPHOFF, D. et al. 75 anos de Alemão na USP. Reflexões sobre uma **germanística** brasileira. São Paulo: Humanitas, 2015, pp. 243-273.

SIMONS, Gary F.; FENNIG, Charles D. (Eds.). **Ethnologue: Languages of the World, Twentieth edition**. Dallas, Texas: SIL International, 2017. Disponível em: http://www.ethnologue.com. Acesso em 29/11/2017.

STANKE, Roberta Cristina Sol Fernandes. **O papel do professor no ensino de alemão para o fim específico da leitura**. In: Revista brasileira de linguística aplicada, v. 11, n. 4, pp. 935-961, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v11n4/a07v11n4.pdf>. Acesso em 10 abr. 2018.

TELC GmbH. (Orgs.). **Handbuch zur Entwicklung und Durchführung von Sprachtests. Zur Verwendung mit dem GER**. Frankfurt: Europarat/Abteilung für Sprachenpolitik, 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 17. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

UPHOFF, Dörthe et al. A História do Ensino de Alemão no Curso de Letras da Universidade de São Paulo. Revista HELB, v. 8, n. 1, 2014. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=232:a-historia-do-ensino-de-alemao-no-curso-de-letras-da-universidade-de-sao-paulo&catid=1118:ano-8-no-8-12014&Itemid=19>. Acesso em 29/09/2016.

UPHOFF et al. (Orgs.). **O Ensino de Alemão em contexto universitário: modalidades, desafios e perspectivas**. São Paulo: Humanitas, 2017.

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. (Orgs.). **O Ensino de Alemão em contexto universitário: modalidades, desafios e perspectivas**. São Paulo: Humanitas, 2017, pp. 169-190.

UPHOFF, Dörthe; PEREZ, Juliana Pasquarelli. Caminhos da graduação em Letras-Alemão na Universidade de São Paulo. In: UPHOFF, Dörthe et al. (Orgs.). 75 anos de Alemão na USP. Reflexões sobre uma **germanística** brasileira. São Paulo: Humanitas, 2015, pp. 13-24.

VAN DIJK, Teun A.; KINTSCH, Walter. **Strategies of discourse comprehension**. New York et al.: Academic Press, 1983.

VOERKEL, Paul. **Deutsch als Chance: Ausbildung, Qualifikation und Verbleib von Absolventen brasilianischer Deutschstudiengänge**. Tese (Doutorado). Jena: Friedrich-Schiller-Universität, 2017.

VOLLMER, Helmut Johannes. Das Verhältnis von Sprach- und Inhaltslernen im Bilingualen Unterricht. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. **Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning**. Seelze: Kallmeyer-Klett, 2013, pp. 124-131.

WOLFF, Dieter. CLIL als europäisches Konzept. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. **Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning**. Seelze: Kallmeyer-Klett, 2013, pp. 18-26.

WÜRFFEL, Nicola. Leseverstehen. In: OOMEN-WELKE, Ingeborg; AHRENHOLZ, Bernt. (Orgs.). **Deutsch als Fremdsprache**. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2013, pp. 130-141.

WÜRFFEL, Nicola. **Strategiengebrauch bei Aufgabenbearbeitungen in internetgestütztem Selbstlernmaterial**. Tübingen: Gunter Narr, 2006.

ZIEBELL, Barbara; SCHMIDJELL, Annegret. Unterrichtsbeobachtung und Kollegiale Beratung. Fernstudieneinheit 32. Neubearbeitung. Berlin: Langenscheidt, 2012.

Bibliografia consultada

HEYLMANN, Camila Gardini. **"Rabe nicht dividieren": análise da interlíngua presente no processo de aprendizagem de Língua Alemã por crianças em situação formal de ensino bilíngue em uma escola bilíngue teuto-brasileira.** Dissertação (Mestrado em andamento). São Paulo: FFLCH/USP, em preparação.

LAPKOSKI, Graziella Araújo de Oliveira. **Avaliação de leitura em inglês para fins acadêmicos: elaboração e análise de teste de suficiência**. Dissertação (Mestrado). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2008.

NASCIMENTO, Priscilla Maria Pessuti. **Cursos de língua estrangeira para leitura: teoria e prática, com exemplos para o alemão**. Dissertação (Mestrado). São Paulo: FFLCH/USP, 2007.

ANEXO

Informações da Disciplina

Júpiter - Sistema de Graduação

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

Letras Modernas

Disciplina: FLM0640 - Aquisição/Aprendizagem do Alemão como Língua Estrangeira

Learning and acquisition of German as a foreign language

Créditos Aula:	4		
Créditos Trabalho:	0		
Carga Horária Total:	60 h (Práticas como Componentes Curriculares = 20 h)		
Tipo:	Semestral		
Ativação:	01/01/2016	**Desativação:**	

Objetivos

- capacitar para o ensino de alemão como língua estrangeira
- planejar, executar e avaliar aulas e cursos de alemão como língua estrangeira;
- avaliar materiais e metodologias e aplicá-las ao ensino de alemão como língua estrangeira.

Docente(s) Responsável(eis)

7841220 - Dorthe Uphoff

766526 - Jose da Silva Simões

Programa Resumido

A disciplina tem por objetivo colocar o aluno em contato com os materiais e métodos mais recentes do ensino de alemão como língua estrangeira e propiciar a aplicação prática e a avaliação crítica do processo de ensino-aprendizagem no contexto do ensino formal.

Programa

1. Modelos de aquisição e aprendizagem de língua estrangeira e as correntes linguísticas subjacentes: a relevância para o ensino/aprendizagem de Alemão como Língua Estrangeira
2. Evolução histórica dos métodos de ensino de língua estrangeira aplicados ao ensino de Alemão como Língua Estrangeira
3. História do ensino de Alemão como Língua Estrangeira no Brasil
4. Parâmetros curriculares nacionais: aspectos de Política Linguística nos Parâmetros Curriculares (PCN) no Brasil e Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL)
5. Alemão como Língua Estrangeira e as novas tecnologias
6. Gêneros textuais no ensino de Alemão como Língua Estrangeira: recepção e produção de textos falados e escritos
7. Estudos contrastivos de Lingüística Aplicada Alemão/Português
8. Análise de abordagens e livros didáticos de Alemão como Língua Estrangeira

Avaliação

Método

- capacitar para o ensino de alemão como língua estrangeira
- planejar, executar e avaliar aulas e cursos de alemão como língua estrangeira;
- avaliar materiais e metodologias e aplicá-las ao ensino de alemão como língua estrangeira.

Critério

Participação em aula, prova escrita, trabalhos escritos, seminários.

Norma de Recuperação

Presença obrigatória: 70% das aulas; média de aproveitamento: igual ou superior a 5,0 (cinco); provas.

Bibliografia

AHRENHOLZ, Bernt; OOMEN-WELKE, Ingeborg (2013, orgs.). Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
BOECKMANN, Klaus (2010). Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs – Ergänzungsheft. Berlin: Langenscheidt. (Fernstudienangebot Deutsch als Fremdsprache – Fernstudieneinheit 15).
BALLWEG, Sandra; DRUMM, Sandra; HUFEISEN, Britta; KLIPPEL, Johanna; PILYPAITYTĖ, Lina (2013). DLL 2: Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? Berlin: Goethe Institut / Langenscheidt.
BAPTISTA, Lívia Márcia Tibia Rádis (2000). Teorias linguísticas de aquisição e aprendizagem de línguas. In: Todas as letras,

n. 2, p. 77-85.
BIMMEL, Peter / KAST, Bernd / NEUNER, Gerd (2011). Deutschunterricht planen NEU. Arbeit mit Lehrwerklektionen. Fernstudieneinheit: Langenscheidt.
BIMMEL, Peter (2012). „Lernstrategien – Bausteine der Lernerautonomie". In: Fremdsprache Deutsch. Themenheft Lernstrategien, vol. 46, p. 3-10.
BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.
CONSELHO DA EUROPA (2001). Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto, Edições ASA.
DAHLHAUS, B. Fertigkeit Hören (1992). Berlin: Langenscheidt. Berlin: Langenscheidt. (Fernstudienprojekt Fort- und Weiterbildung Deutsch als Fremdsprache – Fernstudieneinheit 5).
ENDE, Karin; GROTJAHN, Rüdiger; MOHR, Imke (2013). DLL 6: Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung. Berlin: Goethe Institut / Langenscheidt.
EUROPARAT. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Langenscheidt. In: GLABONIAT, Manuela; MÜLLER, Martin; RUSCH, Paul (2005). PROFILE-Deutsch. München: Langenscheidt, cd-rom.
FUNK, H. & KÖNIG, M (1997). Grammatik lehren und lernen. Berlin et al.: Langenscheidt, 1997.
FUNK, Hermann (2013). „Aufgabenorientierung und Fremdsprachenerwerb". In: Ahrenholz, Bernt; Oomen- Welke, Ingeborg (2013, orgs.). Deutsch als Fremdsprache.. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, p. 298-310.
FUNK, Hermann (2010). Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (2010, orgs.). Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, vol. Berlin/New York: de Gruyter, p. 940-952.
HÄUSSERMANN, U. / PIEPHO, H.-E. (1996): Aufgaben-Handbuch. Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie. München: Iudidium.
KAUFMANN, Susan; ZEHNDER, Erich; VANDERHEIDEN, Elisabeth; FRANK, Wienfried (2008). Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 2: Methodik und Didaktik. Ismaning: Hueber Verlag. (Qualifiziert Unterrichten).
KAUFMANN, Susan; ZEHNDER, Erich; VANDERHEIDEN, Elisabeth; FRANK, Wienfried (2008). Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 3: Unterrichtsplanung und -durchführung. Ismaning: Hueber Verlag. (Qualifiziert Unterrichten).
KRASHEN, S. D. (1985). The Input Hypothesis: Issues and Implications. Harlow: Longman.
KUMARAVADIVELU, B (2006). Understanding language teaching. From method to postmethod. New York: Routledge.
MEIRELLES (2012) - Língua estrangeira e autonomia - um exemplo a partir do ensino de alemão no contexto brasileiro.
NEUNER, Gerhard / HUNFELD, Hans (1993). Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 4. Berlin: Langenscheidt / Universität Gesamthochschule Kassel (GhK).
NODARI, Claudio; Steinmann, Cornelia (2010). Lernerautonomie. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (orgs.). Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, vol 2. Berlin/New York: de Gruyter, p. 1157 – 1162.
Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental Língua Estrangeira. Brasília: Imprensa Oficial, 1998.
PUPP SPINASSÉ, Karen (2009). "Duas faces do ensino de alemão como língua estrangeira no Brasil". In: Em aberto, v. 22, n. 81, p. 61-79, disponível em http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1559/1260.
RAJAGOPALAN, Kanavilil (2003). "Língua estrangeira e auto-estima". In: _____. Por uma linguística crítica. Linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola, p. 65-70.
RICHARDS, Jack C (2001). „Textbooks". In: _____. Curriculum development in language teaching. Cambridge et al.: Cambridge University Press, p. 254-256, disponível em < http://www.cambridge.org.br/authors-articles/articles?id=337>.
RÖSLER, Dietmar (2012). Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Stuttgart: Metzler.
ROZENFELD, Cibele Cecílio de Faria (2007). Crenças sobre uma língua e cultura-alvo (alemã) em dimensão intercultural de ensino de língua estrangeira - tese de doutorado. São Carlos: UFSCar.
SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães; LIBERTO, Heloisa e CONCEIÇÃO, Robson Carapeto (2010). "Questões de interculturalidade no ensino da língua DaZ (Deutsch als Zweitsprache)". In Pandaemonium Germanicum (Online) no.16, disponível em http://dx.doi.org/10.1590/S1982-88372010000200010.
SCHÄFER, Anna Carolina (2013). "A gramática alemã sob a perspectiva de seus aprendizes - crenças discentes e estratégias de aprendizagem". In Pandaemonium ger. vol.16 no.21 São Paulo, junho 2013, disponível em http://dx.doi.org/10.1590/S1982-88372013000100009.
SCHART, Michael / LEGUTKE, Michael (2012). DLL 1: Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung. Berlin: Goethe Institut / Langenscheidt.
STANKE, Roberta Cristina Sol Fernandes (2011). "O papel do professor no ensino de alemão para o fim específico da leitura". In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada, vol.11 no.4, Belo Horizonte, disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982011000400008.
UPHOFF, Dörthe (2009). O poder do livro didático e a posição do professor no ensino de alemão como lingua estrangeira (tese de doutorado). Campinas: IEL/Unicamp.
UPHOFF, Dörthe (2011). Uma pequena história do ensino de alemão no Brasil. In: BOHUNOVSKY, Ruth (2011, org.). Ensinar alemão no Brasil. Contextos e conteúdos. Curitiba: Editora da UFPR, p. 13-30.
UPHOFF, Dörthe (2013). "A área de Alemão como Língua Estrangeira: desenvolvimento histórico e perspectivas atuais". In: Pandaemonium Germanicum, v. 16, n. 22, p. 219-241, disponível em http://dx.doi.org/10.1590/S1982-88372013000200012.
WOLFF, Dieter (1997). "Instruktivismus vs. Konstruktivismus: Zwanzig Thesen zur Lernbarkeit und Lehrbarkeit von Sprachen". In: Müller-Verweyen, Michael (1997, org.). Neues Lernen - selbstgesteuert - autonom. München: Goethe-Institut, p. 45-52.
WEININGER, Markus [2001]. "Do aquário em direção ao mar aberto. Mudanças no papel do professor e do aluno". In: LEFFA, Vilson J. (2006, org.). O professor de línguas. Construindo a profissão. 2. ed. Pelotas: Educat, p. 73-74.
SCHMIDJELL, Annegret; Ziebell, Barbara (2012). Unterrichtsbeobachtung und kollegiale Beratung - Neu. Berlin et al.: Langenscheidt. (Fernstudienprojekt Fort- und Weiterbildung Deutsch als Fremdsprache – Fernstudieneinheit 32).

Clique para consultar os requisitos para FLM0640

Clique para consultar o oferecimento para FLM0640

APÊNDICES

Apêndice A

Lernergruppe, Lehrkraft, Lernatmosphäre

Kursleitung/Klassenleitung: _____ **Kurs/Klasse:** _____

Lernziele/Inhalt: _____ **Datum:** _____

Was beobachten Sie, wenn Sie die **TN** fokussieren?

- Was sehen Sie? (z. B. Anzahl, Geschlechterverteilung, Sitzordnung usw.)
- Was vermuten Sie? (z. B. Alter, Herkunft, Sprachniveau usw.)

Was beobachten Sie, wenn Sie die **Lehrkraft** fokussieren?

- Was sehen Sie? (z. B. Bewegung im Raum, Haltung den TN gegenüber, Ausstrahlung, Gestik, Mimik, Lernaktivitäten usw.)
- Was vermuten Sie? (z. B. Alter, Erfahrung, Ausbildung, Einstellung zum Lehrerberuf usw.)

Wie nehmen Sie die **Lernatmosphäre** in diesem Unterricht wahr?

- Was sehen Sie? (z. B. Lerneraktivitäten, Interaktion, Lachen usw.)
- Was vermuten Sie? (z. B. Motivation, Arbeitsklima, Stimmung usw.)

Fernstudieneinheit 32: Unterrichtsbeobachtung und kollegiale Beratung © Goethe Institut e. V.

Apêndice B

Aktivitäten, Lerninhalte und (Teil-)Lernziele

Kursleitung/Klassenleitung: _____ **Kurs/Klasse:** _____

Lernziele/Inhalt: _____ **Datum:** _____

	Lehr-/Lernaktivitäten beobachtbar, z. B. über ein Protokoll eines Unterrichtsverlaufs	**Lerninhalte** zum Teil beobachtbar	**(Teil-)Lernziele** nicht beobachtbar, aber zu erschließen
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			

Fernstudieneinheit 32: Unterrichtsbeobachtung und kollegiale Beratung © Goethe Institut e. V.

Apêndice C

Lehrersprache: Wiederholungen von Lerneräußerungen

Kursleitung/Klassenleitung: _____ **Kurs/Klasse:** _____

Lernziele/Inhalt: _____ **Datum:** _____

Was wird wiederholt? Notieren Sie das Wort/den Satz(teil).	**Warum wird vermutlich wiederholt?**[1] Wählen Sie unten einen Grund und notieren Sie die entsprechende Ziffer.	**Ist die Wiederholung sinnvoll?** Ja oder Nein? Wenn Nein: Alternativvorschlag

[1] **Mögliche Gründe für die Wiederholung**

1. als Bestärkung, als „Ja, richtig!“
2. weil zu leise gesprochen wurde, wegen Unruhe in der Gruppe
3. um die Aussprache zu korrigieren
4. wegen Unklarheit: Was ist gemeint?
5. um etwas zu betonen, um die Aufmerksamkeit darauf zu lenken
6. als Brücke, um daran eine neue Frage/einen weiteren Impuls anzuschließen
7. als Frage, um zur Diskussion zu stellen, um zu einer Diskussion anzuregen
8. um eine eigene (Denk-)Pause zu überbrücken
9. Angewohnheit der KL, Lehrerecho
10. andere Gründe

Fernstudieneinheit 32: Unterrichtsbeobachtung und kollegiale Beratung © Goethe Institut e. V.

Apêndice D

Beobachtungsbogen zum Thema Lesen

selektiv

Vor dem Lesen

Wie wird das im Text besprochene Thema eingeführt?

_____

_____

Während des Lesens

Was für ein Text ist das? _____

	Ja	**Nein**
Werden Fragen an die Lehrperson gestellt?		
Werden Fragen an Komilitonen gestellt?		
Werden Wörterbücher benutzt?		
Scheint der Text zu schwer zu sein?		

Seiten: Minuten:

Reicht die Zeit für alle Lernenden? _____

Nach dem Lesen

Was machen die Lernenden?

_____

_____

Wäre es möglich weiter zu machen, ohne den Text gelesen zu haben? Woraus erschließe ich das?

_____

_____

_____

_____

Apêndice E

Questionário: A graduação em Letras/Alemão e os hábitos de leitura

Termo de Consentimento

Concordo em participar, como voluntário/a, desta pesquisa a respeito da competência de leitura em alemão de alunos da graduação em Letras/Alemão, que tem como pesquisadora responsável a mestranda Marina Grilli, do programa de pós-graduação em Língua e Literatura Alemã da USP, orientada pela Profa. Dra. Dörthe Uphoff.

Compreendo que os dados obtidos nesta pesquisa serão divulgados omitindo qualquer identificação dos participantes, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que não receberei nenhum pagamento por esta participação na pesquisa e que posso abandoná-la quando quiser, sem qualquer tipo de prejuízo.

São Paulo, 6 de março de 2017.

Nome: _____

Assinatura: _____

1. Em que ano você ingressou no curso de Letras na USP? _____

2. Você já trancou o curso? [ ] Sim [ ] Não

3. Se sim, por quanto tempo? _____

4. Quando retomou o curso? _____

5. Em que ano você começou na Habilitação em Alemão? _____

6. Quais disciplinas <u>obrigatórias</u> da Habilitação você já cursou ou está cursando no momento?

7. Quais disciplinas <u>optativas</u> (eletivas e livres) da Habilitação você já cursou ou está cursando no momento?

8. Quais são as suas impressões sobre a Habilitação em Alemão até agora?

9. Por que você decidiu cursar "Aquisição/Aprendizagem"? Marque <u>todas</u> as que se aplicam.
[ ] Porque pretendo lecionar alemão em colégios
[ ] Porque pretendo lecionar alemão em cursos de idiomas
[ ] Porque preciso dos créditos da disciplina
[ ] Não sei
[ ] Outra: _____

10. Quais são as suas expectativas sobre as próximas disciplinas da Habilitação?

11. Você faz ou já fez outro curso de língua alemã além das disciplinas da graduação?

[ ] Sim, faço 12. Está em que nível? _____

[ ] Sim, já fiz 13. Até que nível? _____

[ ] Não

14. Na sua opinião, qual era o seu nível de **conhecimento geral** do alemão antes de iniciar a Habilitação?

0 A1 A2 B1 B2 C1 C2

15. Na sua opinião, qual era o seu nível de **leitura** em alemão antes de iniciar a Habilitação?

0 A1 A2 B1 B2 C1 C2

16. Na sua opinião, qual é o seu nível de **conhecimento geral** do alemão hoje?

0 A1 A2 B1 B2 C1 C2

17. Na sua opinião, qual é o seu nível de **leitura** em alemão hoje?

0 A1 A2 B1 B2 C1 C2

18. Quais são as suas dificuldades relativas à aprendizagem do alemão?

19. Que tipo de textos você já leu em alemão, dentro ou fora da sala de aula? Marque <u>todas</u> as que se aplicam.

[ ] Notícias/crônicas de jornal
[ ] Trechos de obras contemporâneas
[ ] Trechos de obras clássicas
[ ] Textos técnicos/acadêmicos
[ ] Textos infanto-juvenis
[ ] Contos
[ ] Poemas
[ ] Um livro inteiro
[ ] Outros: _____

20. Com que frequência você lê qualquer tipo de texto em alemão? Marque <u>todas</u> as que se aplicam.

[ ] Nunca
[ ] Somente quando as disciplinas exigem
[ ] Uma vez por mês
[ ] Duas vezes por mês
[ ] Uma vez por semana
[ ] Duas vezes por semana ou mais

21. O que você faz quando encontra dificuldades na leitura em alemão?

Apêndice F

Leseverstehen 1

Nome: _____ Data: ____/____/____

Leia o trecho de Klein (2001: 605) abaixo e responda às questões **em português**.

Der Zweitspracherwerb beginnt zu sehr unterschiedlichen Zeitpunkten. Zum Ersten ist möglich, dass von Anfang an zwei Sprachen gelernt werden – ein Fall, den man sinnvollerweise nicht als ‚Zweitspracherwerb', sondern als ‚bilingualen Erstspracherwerb' bezeichnet (Meisel 1994). Eine zweite Sprache kann aber zu jedem beliebigen späteren Zeitpunkt hinzutreten, im frühen Kindesalter, wenn kaum die ersten Strukturen der Muttersprache vorhanden sind, bis zum fortgeschrittenen Erwachsenenalter, in dem das Lernvermögen nicht nur für die Sprache nach allgemeiner Erfahrung nachgelassen hat: der Übergang ist daher gleitend. Das Lernalter führt, so sollte man zumindest annehmen, zu verschiedenen Formen des Zweitspracherwerbs. Ebenso wichtig ist aber die besondere Art des Erwerbs. Der Erstspracherwerb erfolgt in der alltäglichen Kommunikation, ohne systematisch steuernde Intervention von außen. Kinder haben zwar ein außerordentlich feines Ohr für sprachliche Eigenschaften, aber sie sind gegenüber korrigierenden Einflüssen auf ihre Art zu reden zumindest bis ins Schulalter sehr widerborstig. Sie verlassen sich nicht nur in dieser Hinsicht lieber auf das, was sie selber hören, als auf das, was man sie heißt. Der Zweitspracherwerb kann in derselben Weise, nämlich in der alltäglichen Kommunikation, erfolgen

1. Este trecho, provavelmente, faz parte de que seção do texto?

[X] discussão teórica
[ ] discussão metodológica
[ ] considerações finais

2. Qual dos seguintes pontos NÃO é abordado no texto?

[ ] diferenças entre a aprendizagem de língua estrangeira por adultos e por crianças
[X] diferenças entre aquisição e aprendizagem de língua estrangeira
[ ] possíveis percursos de aprendizagem de uma língua estrangeira

3. De acordo com o trecho lido, comente em português:

a) Como ocorre a aquisição da língua materna?

Ela ocorre ao longo das comunicações cotidianas, sem intervenções externas sistemáticas.

b) Quando pode ocorrer a aquisição/aprendizagem de língua estrangeira?

Pode ocorrer tanto durante a infância, quando nem mesmo as primeiras estruturas da língua materna estão muito bem consolidadas, quanto durante a fase adulta, quando já é possível transferir as competências linguísticas de uma língua para outra.

Leia o trecho de Mai (2001) abaixo e responda às questões **em português**.

Die Narren kommen

Für die Menschen im Mittelalter war der Glaube und damit auch die Kirche von zentraler Bedeutung. Das spiegelte sich auch in der Literatur wider. Neben biblischen Geschichten und geistlichen Liedern entstanden Oster-, Passions- und Weihnachtsspiele. Das Leben Jesu wurde ebenso szenisch dargestellt wie das seiner Mutter Maria. Anfangs wurden diese Stücke noch in lateinischer Sprache geschrieben, aber im späten Mittelalter setzte sich langsam die deutsche Sprache durch.

Hans Sachs

Dem »geistlichen Drama« stellten die weltlichen Dichter das Fastnachtsspiel und den Schwank gegenüber. In diesen Stücken ging es lustig, derb und deftig zu. Dabei wurden allgemeine menschliche Schwächen und Laster ebenso kritisiert und lächerlich gemacht wie einzelne Personen und Ereignisse. Hauptziel des Spotts war jedoch der »tumbe Bauer«.

Ungekrönter König des Fastnachtsspiels wurde der Nürnberger Meistersinger Hans Sachs (1494 – 1576), der sich selbst so vorstellte:

Bin Hans Sachs, Schuhmacher und Poet dazu.

Seine Stücke werden von Laienspielgruppen bis heute gespielt. Eines der bekanntesten ist *Das Kälberbrüten*.

1. Quais eram os temas mais presentes na literatura da Idade Média?

Temas religiosos, como por exemplo passagens bíblicas, encenações de Natal e Páscoa, a vida de Jesus e de Maria.

2. O que se diz no trecho sobre a língua em que os textos eram escritos?

No início, as peças eram escritas em latim, mas na Idade Moderna passou-se a usar a língua alemã.

3. Qual é o gênero textual mais abordado no trecho? Nomeie ao menos dois de seus subgêneros citados.

O gênero dramático. Exemplos são o *Fastnachtsspiel* e o *Schwank*, subgêneros da comédia.

Termo de Consentimento

Concordo em participar, como voluntário/a, desta atividade que integra a pesquisa a respeito da competência de leitura em alemão de alunos da graduação em Letras/Alemão, que tem como pesquisadora responsável a mestranda Marina Grilli, do programa de pós-graduação em Língua e Literatura Alemã da USP, orientada pela Profa. Dra. Dörthe Uphoff.

Compreendo que os dados obtidos nesta pesquisa serão divulgados omitindo qualquer identificação dos participantes, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que não receberei nenhum pagamento por esta participação na pesquisa e que posso abandoná-la quando quiser, sem qualquer tipo de prejuízo.

São Paulo, 9 de março de 2017.

Nome: _____

Assinatura: _____

Apêndice G

Leseverstehen 2

Nome: _____ Data: ____/____/____

Leia o trecho de Funk (2010: 948) abaixo e responda às questões.

Der Weg vom bewussten zum unbewusst-automatisierten Fremdsprachengebrauch ist ein möglicher aber nicht der einzig mögliche Weg sprachlichen Lernens. Die vielfältigen menschlichen Lernpotenziale und -wege werden auf diese Weise nicht erfasst. Wenn man eine Fremdsprache flüssig spricht, reproduziert man fertige „Redeteile" einschließlich der phonologisch gespeicherten grammatisch richtigen Formen. Man baut in der gesprochenen Sprache nicht Sätze nach grammatischen Regeln auf. Für eine Konzentration auf die Form und die bewusste Wahl von grammatischen Markierungen wäre gar keine Zeit (vgl. List 2002: 128; Ellis 1996: 2009). Flüssigkeit entsteht demnach durch Verwendung von in zusammenhängenden Einheiten gespeicherten Wörtern mitsamt ihrer grammatischen Endungen und Ableitungen.

1. Este trecho, provavelmente, faz parte de que seção do texto?

[X] discussão teórica
[ ] discussão metodológica
[ ] considerações finais

2. Qual dos seguintes pontos NÃO é abordado no texto?

[ ] o que acontece durante a produção oral de um falante fluente
[ ] como surge a fluência numa língua
[X] em que momento ocorre a passagem do uso consciente para o uso automático da língua

3. De acordo com o trecho lido, comente **em português**:
a) Por que não pensamos em regras gramaticais ao falar nossa língua materna?

Porque não há tempo para concentrar-se na forma e na escolha consciente de marcas gramaticais. Quando se fala uma língua com fluência, são reproduzidas expressões prontas incluindo formas gramáticas corretas armazenadas fonologicamente.

b) Por que a passagem do uso consciente para o uso automático da língua não é o único caminho para aprender uma língua?

Essa afirmação desconsidera os diversos potenciais e caminhos humanos para a aprendizagem.

Leia o trecho de Mai (2001: 62-63) abaixo e responda às questões **em português**.

Leiden an der Welt

Betrachtet man die literarischen Werke, die um 1800 entstanden, wird deutlich, wie unbefriedigend die Einteilung in Epochen ist. Mit Goethe und Schiller dominierte noch die »Klassik«, während sich manche Dichterkollegen von ihr distanzierten und »Romantik« auf ihre Fahne schrieben. Wieder andere suchten ihren Weg zwischen Klassik und Romantik. Zu ihnen gehörte Jean Paul, der mit seinen humorvollen Erzählungen und Romanen zu Lebzeiten großen Erfolg hatte, genau wie Johann Peter Hebel mit seinen *Alemannischen Gedichten* und Kalendergeschichten wie *Kannitverstan* und *Unverhofftes Wiedersehen*.

Anders war es bei Friedrich Hölderlin (1770 – 1843) und Heinrich von Kleist (1777 – 1811). Ihre Werke wurden von ihren Zeitgenossen nicht angenommen. Beide litten an der Welt und fanden ein tragisches Ende.

Heinrich von Kleist stammte aus einer alten preußischen Offiziersfamilie, und so war es keine Frage, dass auch Heinrich schon als 15-Jähriger in die Armee eintrat und Offizier wurde. Aber mit 22 wollte er nicht mehr länger in einer Armee dienen, deren Regeln und Drill ihm wie »ein lebendiges Monument der Tyrannei« erschienen. 1799 begann er in Frankfurt an der Oder zu studieren und wurde dabei von den Schriften des Philosophen Immanuel Kant regelrecht erschüttert. Kleist verstand Kant so, dass die Erkenntnisfähigkeit des menschlichen Verstandes nicht ausreicht, um die Wahrheit zu finden. »Wir können nicht entscheiden, ob das, was wir Wahrheit nennen, wahrhaft Wahrheit ist oder ob es uns nur so scheint«, schrieb Kleist

1. Qual a dificuldade apontada com a divisão entre escolas literárias, em relação às obras publicadas em meados de 1800?

A obra de Goethe e Schiller é considerada pertencente ao Classicismo, a de outros poetas, ao Romantismo, e ainda um terceiro grupo de autores situava-se entre ambas as escolas.

2. O que o trecho diz sobre quatro autores que não se enquadravam em nenhuma das principais categorias da época?

Dois deles – Jean Paul e Johann Peter Hebel – conquistaram o sucesso, e outros dois – Friedrich Hölderlein e Heinrich von Kleist – não encontraram boa recepção entre seus contemporâneos.

3. Em que medida as ideias de Kleist se aproximavam do pensamento de Kant?

Kleist entendia que, segundo Kant, o entendimento humano não é suficiente para encontrar a verdade. O autor chegou a escrever que "não somos capazes de decidir se aquilo a que chamamos verdade é mesmo real, ou apenas parece real".

Termo de Consentimento

Concordo em participar, como voluntário/a, desta atividade que integra a pesquisa a respeito da competência de leitura em alemão de alunos da graduação em Letras/Alemão, que tem como pesquisadora responsável a mestranda Marina Grilli, do programa de pós-graduação em Língua e Literatura Alemã da USP, orientada pela Profa. Dra. Dörthe Uphoff.

Compreendo que os dados obtidos nesta pesquisa serão divulgados omitindo qualquer identificação dos participantes, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que não receberei nenhum pagamento por esta participação na pesquisa e que posso abandoná-la quando quiser, sem qualquer tipo de prejuízo.

São Paulo, 18 de maio de 2017.

Nome: _____

Assinatura: _____

Apêndice H

Leseverstehen 3

Nome: _____ Data: ____/____/____

Leia o trecho de Rösler (2012: 272) abaixo e responda às questões.

Ein entspannteres und differenzierteres Verhältnis von natürlichem Erwerb und gesteuertem Lernen kann, wenn zum Abschluss ein Blick in die Glaskugel erlaubt ist, die Entwicklung des Fremdsprachenlernens voranbringen. Beschäftigung mit der sprachlichen Form, auch ganz traditionell mit vielen Erklärungen und Übungen, steht nicht im Widerspruch zu inhaltlich selbstbestimmtem Arbeiten, wenn es sich nicht verselbständigt und das Fremdsprachenlernen in Institutionen insgesamt dominiert. Die neue Sprache auszuprobieren, im Klassenzimmer und jenseits des Klassenzimmers mit so vielen Personen wie möglich in der deutschen Sprache über Gegenstände zu kommunizieren, die einen tatsächlich interessieren, steht nicht in Widerspruch zu einem Interesse an möglichst korrektem Deutsch. Der kognitive Zugang zu und das Üben von Formen unterstützen ein Sicherheitsgefühl, das einige Lernende brauchen, um sich ins ›Kommunikationsgetümmel‹ stürzen zu können.

1. Este trecho, provavelmente, faz parte de que seção do texto?

[ ] discussão teórica
[ ] discussão metodológica
[X] considerações finais

2. Qual dos seguintes pontos NÃO é abordado no texto?

[X] procedimentos contraditórios em ensino de língua estrangeira
[ ] uma sugestão para a evolução do ensino de língua estrangeira
[ ] como fortalecer o sentimento de segurança dos aprendizes ao lidar com a língua-alvo

3. De acordo com o trecho lido, comente **em português**:
a) Que benefício os exercícios tradicionais de prática das formas podem trazer aos aprendizes de língua estrangeira?

Eles podem prover ao aprendiz um sentimento de segurança em suas tentativas de comunicação, desde que a aula não fique restrita a eles.

b) Como esse trabalho com as formas poderia ter um efeito negativo?

Isso ocorre se a aprendizagem de língua for reduzida a exercícios formais.

Leia o trecho de Mai (2001: 95) abaixo e responda às questões **em português**.

Einblicke ins Unbewusste

Wien war schon seit langer Zeit ein Zentrum der Kunst und Kultur in Europa. Aber im ausgehenden 19. Jahrhundert bewegte sich in Österreich und seiner Hauptstadt nicht viel. In Staat und Gesellschaft galten die überkommenen Regeln und Konventionen aus der »guten alten k. u. k. Zeit«. Als Reaktion auf dieses erstarrte Leben entwickelte sich die »Wiener Moderne«, die in Literatur und Kunst einiges in Gang gebracht hat, was bis heute nachwirkt.

Der Wiener Arzt Sigmund Freud (1856 – 1939) suchte nach Wegen, um psychische Störungen therapeutisch behandeln zu können. Dabei entdeckte er, dass solche Störungen durch verdrängte Konflikte zwischen den unbewussten Trieben und den herrschenden Moralvorstellungen entstehen. Er ließ seine Patienten von ihren Träumen erzählen und versuchte über *Die Traumdeutung*, so der Titel seines Buches aus dem Jahr 1900, Einblicke ins »Unbewusste« zu bekommen. Mit dieser Methode wurde Freud zum Begründer der Psychoanalyse, deren Erkenntnisse später in viele literarische Werke einflossen.

Ein anderer Wiener Arzt beschäftigte sich zur gleichen Zeit mit ganz ähnlichen Fragen wie Sigmund Freud: Arthur Schnitzler (1862 – 1931). Er wurde jedoch nicht als Arzt berühmt, sondern als Schriftsteller. Sowohl in seinen Dramen wie in seinen Erzählungen entwarf er eine »Topographie der Wiener Seelenverfassung um 1900«, wie ein Kritiker es formulierte. Allerdings klagte Schnitzler weder den Einzelnen noch die Gesellschaft an, er stellte lediglich Diagnosen, sah sich aber nicht in der Lage, auch Therapien vorzuschlagen. »Für unsere Zeit gibt es keine Lösungen, das steht einmal fest. Keine allgemeinen wenigstens. Eher gibt es hunderttausend verschiedene Lösungen. [...] Es kommt nur für jeden darauf an, einen inneren Weg zu finden.

1. Quais foram a causa e o efeito do surgimento da „Wiener Moderne“?

O movimento surgiu como reação às convenções antiquadas que predominavam em Viena e em toda a Áustria, e teve como consequência o florescimento da literatura e da arte na região.

2. Como o trabalho de Freud é resumido no trecho?

Ele buscava formas de tratar transtornos psíquicos, e descobriu que esses transtornos tinham origem em conflitos reprimidos entre as pulsões inconscientes [*Triebe*] e a consciência moral.

3. Qual a principal diferença entre Schnitzler e Freud?

Schnitzler não se considerava apto a recomendar terapias, e sim, apenas realizava diagnósticos.

Termo de Consentimento

Concordo em participar, como voluntário/a, desta atividade que integra a pesquisa a respeito da competência de leitura em alemão de alunos da graduação em Letras/Alemão, que tem como pesquisadora responsável a mestranda Marina Grilli, do programa de pós-graduação em Língua e Literatura Alemã da USP, orientada pela Profa. Dra. Dörthe Uphoff.

Compreendo que os dados obtidos nesta pesquisa serão divulgados omitindo qualquer identificação dos participantes, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que não receberei nenhum pagamento por esta participação na pesquisa e que posso abandoná-la quando quiser, sem qualquer tipo de prejuízo.

São Paulo, 29 de junho de 2017.

Nome: _____

Assinatura: _____

Apêndice I

Roteiro para a coleta de dados complementares: entrevista

Participante: _____
Data: _____ Duração: _____

1. Por que você decidiu aprender alemão?
   - Descendência ou histórico familiar?
   - Interesse pela cultura?

2. Quais outras línguas você já aprendeu antes, e como foi o processo?
   - Línguas obrigatórias no Ensino Fundamental, Médio ou na graduação?
   - Inglês?
   - Outra língua latina?

3. Como tem sido a sua experiência com o alemão?
   - Curso exigente?
   - Interesse e motivação de saber mais sobre a língua e a cultura?
   - Expectativas de trabalhar com a língua?

4. Com que frequência você tem contato com o alemão ou com outras línguas estrangeiras?
   - Assiste a filmes, seriados e outros vídeos?
   - Ouve música?
   - Visita websites ou fóruns online? Conversa com outros estrangeiros ou nativos?

5. Você já esteve em alguma região em que se fala outra língua?
   - Sozinho ou acompanhado?
   - Como se comunicou na ocasião?

6. Você já trabalha na área de Letras? Em caso afirmativo, como tem sido? Pretende continuar nessa função?
   - Aulas de língua estrangeira ou revisão?
   - Revisão de textos ou aulas de português?
   - Estágios ou aulas em colégios?