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

EDNA ALVES DOS SANTOS POZZEBON

**Partículas modais da língua alemã em materiais didáticos para
aprendizes iniciantes**

Versão corrigida

São Paulo
2017

EDNA ALVES DOS SANTOS POZZEBON

**Partículas modais da língua alemã em materiais didáticos para
aprendizes iniciantes**

Versão corrigida

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

Orientadora: Profa. Dra. Selma Martins Meireles

São Paulo

2017

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.

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

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

P893p Pozzebon, Edna Alves dos Santos
Partículas Modais da Língua Alemã em Materiais Didáticos para Aprendizes Iniciantes / Edna Alves dos Santos Pozzebon ; orientador Selma Martins Meireles. - São Paulo, 2017.
117 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. . I. Meireles, Selma Martins, orient. II. Título.

Versão corrigida

de acordo do orientador:

POZZEBON, E.A.S. **Partículas modais da língua alemã em materiais didáticos para aprendizes iniciantes**. Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Língua Alemã, São Paulo, 2017

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Julgamento: _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Julgamento: _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Dedico

Ao meu marido, Marcos, aos meus filhos, Camila, Vinícius e Letícia, e a
minha mãe, Eva.

Agradecimentos

Agradeço a minha família e a todos os amigos pelo apoio, pelo carinho e pela compreensão, indispensáveis para o bom andamento deste trabalho.

A minha orientadora Selma Martins Meireles pela dedicação e pela atenção dispensadas, além de todos os ensinamentos.

Às Profas. Dras. Maria Helena V. Battaglia, Dörthe Uphoff e Fernanda Ortale pelo apoio e pela colaboração.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Resumo

POZZEBON, E.A.S. **Partículas modais da língua alemã em materiais didáticos para aprendizes iniciantes**. Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Língua Alemã, São Paulo, 2017

Com o objetivo de investigar as partículas modais da língua alemã presentes em materiais didáticos de ensino de alemão como língua estrangeira (ALE) destinados a aprendizes iniciantes, realizamos uma pesquisa empírica a partir das séries **Deutsch als Fremdsprache 1A Stufen International, Studio D** e a fim de verificar: quais partículas são apresentadas e quais funções comunicativas (com base em Helbig, 1990) elas exercem nas interações representadas nos materiais em questão. As ocorrências foram também analisadas com relação aos tipos de foco propostos por Long (1989; 1991). Verificamos, ainda, quais os tipos de atividades e/ou exercícios propostos nesses materiais em que tais partículas estão inseridas. No corpus, foram identificadas 17 partículas modais ou conjuntos de partículas, com um total de 617 ocorrências. As cinco partículas com maior número de ocorrência são: *denn* (32%), *doch* (19%), *mal* (15%), *ja* (10%) e *eigentlich* (7%). A partir da análise das situações comunicativas propostas nos materiais do corpus, desenvolvemos um elenco de 31 funções, no qual destacam-se aquelas expressas por *denn*, *doch*, *mal* e *ja*, evidenciando sua importância desde os primeiros passos na língua. No corpus, as partículas modais são utilizadas principalmente para expressar cortesia e atenuação, para fazer valer a vontade do falante diante de seu interlocutor, ou, ainda, para direcionar o interlocutor ao consenso desejado pelo falante. No que se refere aos tipos de exercícios nos quais as partículas estão inseridas, a totalidade deles é mecânica/reprodutiva nos volumes relativos ao nível A do Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) para Línguas. Dessa forma, fica clara a importância da exposição às partículas modais desde o início da aprendizagem do alemão como LE, ainda que não de forma produtiva. Os resultados da análise mostram que tanto materiais comunicativos quanto não comunicativos abordam o tema a partir do foco no significado, no qual a atenção do aprendiz é deslocada para esse significado sem se deter na forma, excluindo-se o ensino formal da gramática, que é aprendida implícita e incidentalmente. A partir dessa constatação, pode-se inferir que os três materiais, em princípio, reconhecem que as partículas modais são importantes para a comunicação autêntica, mas que não necessariamente precisam ser trabalhadas pelo professor.

Palavras-chaves: partículas modais; funções comunicativas; alemão como língua estrangeira; foco na forma; foco no significado; pragmática

Abstract

POZZEBON, E.A.S. German Modal Particles in Textbooks for Beginners. Master's Dissertation presented to the Faculty of Philosophy, Languages and Literature, and Human Sciences (FFLCH) of the University of São Paulo, São Paulo, 2017.

In order to investigate the modal particles of the German language presented in teaching materials of German as a foreign language for beginners, we conducted an empirical research on the series *Deutsch als Fremdsprache IA*, *Stufen international* and *Studio D*, in order to verify which particles are presented and which communicative functions (based on Helbig 1990) they exert on the interactions represented in the materials in question. The occurrences were also analyzed in relation to the types of focus proposed by Long (1989; 1991), as well as the types of proposed activities and / or exercises in which such particles are inserted. In the corpus, 17 modal particles or sets of particles were identified, with a total of 617 occurrences. The five particles with highest occurrence are: *denn* (32%), *doch* (19%), *mal* (15%), *ja* (10%) and *eigentlich* (7%). From the analysis of the communicative situations presented in the corpus materials, we developed a set of 31 functions, in which those expressed by *denn*, *doch*, *mal* and *ja* stand out, evidencing their importance from the first steps in the language. In the analyzed materials, the modal particles are mainly used to express courtesy and attenuation, to assert the will of the speaker in relation to his interlocutor, or even to direct the interlocutor to the consensus desired by the speaker. Regarding the type of exercises in which the particles are inserted, its totality is of the mechanical / reproductive type in the volumes referring to level A of the CEFR (Common European Framework of Reference for Languages). Thus, it is clear the importance of exposure to the modal particles from the beginning of the learning of German as a foreign language, even though in a non-productive way. The results of the analysis show that both communicative and non-communicative materials approach the theme from the focus on meaning, in which the attention of the learner is shifted to meaning without dwelling on form, excluding formal grammar teaching, which is learned implicitly and incidentally. From this observation, one can infer that the three materials, in principle, recognize that the modal particles are important for authentic communication, but do not necessarily need to be actively approached by the teacher.

Keywords: Modal Particles; Communicative Functions; German as a Foreign Language; Focus on Form; Focus on Meaning; Pragmatics.

Zusammenfassung

POZZEBON, E.A.S. Modalpartikeln in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache für Anfänger. Masterarbeit an der Philosophischen Fakultät der Universität São Paulo, São Paulo, 2017.

Mit dem Ziel Modalpartikeln der deutschen Sprache in didaktischen Materialien zur Lehre des Deutschen als Fremdsprache (DaF) für Anfänger zu untersuchen, wurde eine empirische Untersuchung anhand der Lehrwerke Deutsch als Fremdsprache IA, Stufen International und Studio D durchgeführt, um zu überprüfen, welche Partikeln eingeführt werden und welche kommunikativen Funktionen (basierend auf Helbig 1990) sie in den ausgewählten Materialien übernehmen. Die Okkurrenzen wurden auch in Verbindung mit den von Long (1989; 1991) vorgeschlagenen Fokustypen analysiert. Zusätzlich wurde überprüft, welche Aktivitäten und Übungstypen auftreten, die Partikeln beinhalten. In dem Korpus wurden 17 Modalpartikeln oder Gruppen von Partikeln identifiziert, die insgesamt 617 mal vorkamen. Die fünf häufigsten Partikeln sind: denn (32%), doch (19%), mal (15%) und eigentlich (7%). Ausgehend von den in dem Korpusmaterial präsentierten Kommunikationssituationen, wurde ein Ensemble von 31 Funktionen entwickelt, in dem sich die durch denn, doch, mal und ja ausgedrückten Funktionen hervorheben, was deren Stellenwert bereits während der ersten Schritte in der Zielsprache beweist. Im Korpus wurden die Modalpartikeln hauptsächlich eingesetzt, um Höflichkeit und Abschwächung auszudrücken, um den Willen des Sprechers zur Geltung zu bringen oder auch um den Gesprächspartner zu dem vom Sprecher gewünschten Konsens zu leiten. In Bezug auf die Übungstypen, in die die Partikeln eingegliedert sind, handelt es sich insgesamt um mechanisch-reproduktive Übungen in den Bänden der Niveaustufe A, gemäß des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen. Dadurch wird deutlich, wie wichtig die Einführung der Modalpartikeln bereits zu Beginn des Erlernens des Deutschen als Fremdsprache ist, allerdings nicht auf produktive Art. Die Ergebnisse der Analyse zeigen, dass sowohl die kommunikativen als auch die nicht-kommunikativen Materialien das Thema unter dem bedeutungsbezogenen Fokus einführen, in dem die Aufmerksamkeit des Lerners auf die Bedeutung gelenkt wird, ohne sich ausschließlich auf dessen Form zu konzentrieren. Dadurch wird auf die Lehre grammatischer Formen verzichtet, da diese implizit und indirekt erlernt werden. Aus dieser Feststellung könnte man vermuten, dass die drei Materialien prinzipiell anerkennen, dass Modalpartikeln wichtig für eine authentische Kommunikation sind, allerdings nicht zwanghaft durch die Lehrkraft vermittelt werden müssen.

Schlüsselwörter: Modalpartikeln; Kommunikative Funktionen; Deutsch als Fremdsprache; Fokus auf Form; Fokus auf Bedeutung; Pragmatik

SUMÁRIO

1. Introdução	11
2. Justificativa e objetivos da pesquisa	13
3. Fundamentação teórica	14
3.1. Partículas do alemão	14
3.2. Partículas modais do alemão.....	16
3.3. Funções das partículas modais do alemão	22
3.4. As partículas modais e o ensino de ALE	25
3.4.1. O ensino de ALE e a abordagem comunicativa	27
3.4.2. Tipologia de exercícios na abordagem comunicativa	32
3.4.3. A abordagem comunicativa e o ensino da gramática.....	34
3.4.4. Foco nas formas, foco no significado e foco na forma	35
4. Pesquisa empírica	42
4.1. Constituição do corpus	42
4.1.1. Braun, Korbinian; Nieder, Lorenz; Schmöe, Friedrich. Deutsch als Fremdsprache 1A – Neubearbeitung.....	43
4.1.2. Vorderwülbecke, Anne e Klaus. Stufen International 1, 2 e 3.....	43
4.1.3. Funk, Hermann; Kuhn, Christina; Demme, Silke. Studio D A1 e A2.....	45
4.2. Metodologia da pesquisa.....	47
4.2.1. Exemplo de análise: Stufen International 1	48
5. Resultados	50
5.1. Partículas modais no corpus.....	50
5.2. Foco no aprendizado das partículas no corpus	52
5.3. Tipos de exercícios contendo partículas modais no corpus	54
5.4. Funções das partículas modais no corpus	55
5.4.1. Descrição das funções das partículas modais no corpus.....	58
5.4.2. Ocorrência de partículas modais e suas funções por material didático	85
5.4.2.1. Stufen International	86
5.4.2.2. Deutsch als Fremdsprache 1A – Neubearbeitung.....	89
5.4.2.3. Studio D A1/A2.....	90
5.4.3. Funções mais representadas nos materiais didáticos do corpus	91
6. Considerações finais	92
Referências bibliográficas	94
Anexo	100

1. Introdução

As partículas modais da língua alemã têm sido objeto de vários estudos na linguística, no ensino de língua estrangeira (LE) e na pragmática (KRIVONOSOV, 1963; WEYDT, 1969, 1977, 1979, 1984, 1993, 2010; WEYDT e HENTSCHEL, 1981, 1983, 1995; HELBIG, 1990; SCHIEWE et al., 1992; HEGGELUND, 2001; entre outros). O interesse pelo tema se deve ao fato de que essas partículas são difíceis de serem descritas e classificadas, especialmente por apresentarem homonímia com palavras de outras classes (por exemplo, com advérbios), e muitas vezes não terem um correspondente lexical na língua materna do aprendiz, dificultando bastante seu ensino e aprendizado.

A partir de uma pesquisa em que falantes nativos do alemão foram convidados a analisar diálogos com e sem partículas modais, Weydt (1981) obteve como resultado que, para esses alemães, os diálogos que continham partículas eram mais naturais, menos ásperos, mais verdadeiros e expressavam maior cordialidade (WEYDT, 2010, p. 13-14; WEYDT apud HELD, 2003, p. 14-39). Em contrapartida, os diálogos sem as partículas modais foram considerados mais duros, atípicos. O autor considera ainda que a ocorrência dessas partículas é complexa, especialmente na área de ensino do alemão como LE e que elas deixam tanto professores quanto aprendizes inseguros no que se refere a seu uso.

As partículas modais não desempenham função sintática, mas, ainda assim, não podem ser excluídas do enunciado devido a sua importância pragmática. Partindo do pressuposto de que o objetivo do ensino comunicativo é preparar o aprendiz para usar a língua-alvo (LA) adequadamente e para realizar uma boa interação comunicativa – e que com esse intuito seus participantes devem saber o quê, quando e como dizer (HYMES, 1972) –, faz-se necessário aprender a empregá-las apropriadamente, não apenas para se expressar, mas também para entender as nuances comunicativas inseridas no enunciado, uma vez que essas partículas fazem parte do dia a dia do falante nativo do alemão.

O raciocínio de que o ensino comunicativo visa tornar o aprendiz competente tanto linguística quanto comunicativamente aponta para um tipo de instrução que contempla não só o ensino dos itens linguísticos, mas também o significado: o *foco*

na forma (LONG, 1989; 1991). Nesse tipo de instrução, o professor tem a possibilidade de trabalhar o tema conforme vão surgindo dificuldades para o aprendiz, sem ter que ficar preso ao programa definido, seja pelo material didático ou pelo curso, ao contrário do ensino com *foco no significado* (no qual os significados são apreendidos apenas a partir do contexto) ou, ainda, com *foco nas formas* (no qual os itens linguísticos são estudados isoladamente). As partículas modais parecem-nos, então, boas candidatas a serem trabalhadas através do ensino com foco na forma.

A experiência mostra, no entanto, que grande parte dos professores se apoia quase com exclusividade nos materiais didáticos, nos quais as partículas modais são pouco contempladas – em especial nos níveis iniciais, e, mesmo assim, é muito difícil que sejam efetivamente trabalhadas em aula. Diante disso, a noção de foco nas formas, no significado e na forma pode auxiliar os professores a definir estratégias de introdução e prática dessas partículas.

Desse modo, decidimos realizar uma pesquisa empírica com base em materiais didáticos de ensino de alemão como língua estrangeira (ALE) destinados a aprendizes iniciantes, a fim de verificar quais partículas modais são apresentadas, bem como suas funções comunicativas, e analisar tais ocorrências com relação aos tipos de foco propostos por Long (1989; 1991).

2. Justificativa e objetivos da pesquisa

A pesquisa a que nos propomos tem por objetivo verificar se e como materiais didáticos para ensino de ALE apresentam as partículas modais nos níveis A1 e A2, conforme o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) para Línguas, tendo em vista os conceitos de Long (1989).

A escolha dos níveis A1 e A2 justifica-se por se tratar de uma pesquisa que enfoca o ensino comunicativo, o qual tem como objetivo preparar o aprendiz para o uso adequado da LA em situações autênticas. Sendo as partículas modais importantes para expressar atitudes do falante, parte-se do pressuposto de que elas devem estar presentes e ser ativadas na comunicação desde os níveis iniciais de aprendizagem da língua.

Para determinar se isso ocorre realmente, realizou-se uma pesquisa empírica a partir de um levantamento da apresentação e do tratamento das partículas nos textos impressos dos livros-curso e de exercícios dos materiais didáticos **Deutsch als Fremdsprache 1A – Neubearbeitung** (1978), **Stufen International** (2001), **Studio D A1** (2005), **Studio D A2** (2006) e, verificando-se:

1. quais partículas modais são apresentadas e suas respectivas frequências;
2. quais funções comunicativas elas exercem nas interações exibidas nos materiais em questão;
3. quais os tipos de atividades e/ou exercícios propostos em que estão inseridas;
4. sob qual foco elas são expostas e trabalhadas: foco no significado, foco nas formas ou foco na forma.

3. Fundamentação teórica

3.1. Partículas do alemão

As partículas da língua alemã *aber*, *auch*, *bloß*, *denn*, *doch*, *eigentlich*, *einfach*, *etwa*, *ganz*, *sehr*, *wenig*, entre outras, são pequenas palavras não flexionáveis, não comparáveis (como por exemplo, os adjetivos), não declináveis e nem conjugáveis (KRIVONOSOV, 1963; WEYDT, 1969; HELBIG, 1990; DUDEN, 2006).

Elas apresentam homonímia com palavras de outras classes, como: advérbios, preposições, conjunções e interjeições; contudo, não podem ser enquadradas nessas classificações devido a diferenças semânticas, sintáticas e pragmáticas. Por exemplo: dependendo, entre outros aspectos, de sua posição no enunciado, *aber* é uma palavra que pode ser uma conjunção (correspondente a “mas”, em português) ou uma partícula modal, como mostram os exemplos a seguir e suas respectivas traduções:

- (1) *Er will ins Theater gehen, **aber** er kann nicht.* (conjunção)

“Ele quer ir ao cinema, mas não pode.”

- (2) *Du sprichst **aber** gut Deutsch.* (partícula modal)

“Nossa, como você fala alemão bem!”¹

Trata-se da mesma palavra em destaque; entretanto, no primeiro exemplo tem-se uma conjunção adversativa correspondente a “mas”, “porém”, “contudo”, expressando algo contrário do esperado. No segundo exemplo, *aber* é uma partícula modal, que em português seria algo como “nossa!”, “puxa!”, com a intenção de indicar surpresa ou espanto.

No que se refere à semântica dessas partículas, elas são parcialmente esvaziadas de significado e, muitas vezes, não têm um correspondente direto eu acrescentaria: isto é, não tem uma palavra que na língua materna do aluno

---

¹ Salvo indicação em contrário, os exemplos foram criados para este trabalho e as traduções foram feitas por mim.

signifique exatamente o mesmo que na língua alvo) em outras línguas. Elas ocorrem com mais frequência na língua falada do que na escrita.

Como não desempenham função sintática nem contribuem com o valor de verdade do enunciado, se as eliminarmos dele não corremos o risco de torná-lo agramatical. Porém, isso o modificaria pragmaticamente, por conta do efeito comunicativo da partícula modal, que atua sobre a frase inteira (KRIVONOSOV, 1963; WEYDT, 1969; HELBIG, 1985, 1990, p. 24). Vejamos o seguinte exemplo:

(3) *Er hat das Spiel verloren.*

“Ele perdeu o jogo.”

Er hat eben das Spiel verloren.

“Ele perdeu o jogo (, fazer o quê?).”

Apesar de as partículas não desempenharem função sintática, elas têm outras funções que as enquadram em grupos distintos (cf. DUDEN, 2006, p. 594), a saber:

- partículas de gradação (*Gradpartikeln*): informam o grau de intensidade dos fatos ou das características;
- partículas de foco (*Fokuspartikeln*): destacam uma parte do enunciado;
- partículas de negação (*Negationspartikeln*): negam parte ou todo o enunciado;
- partículas modais (*Abtönungspartikeln*): expressam a tomada de decisão e posicionamento do falante;
- partículas de discurso (*Gesprächpartikeln*): guiam a evolução do diálogo;
- e
- partículas onomatopaicas (*Onomatopoetica*): imitam sons.

Dentro dessa subclassificação, enfocamos aqui as *Abtönungspartikeln*. Sem equivalente em português, o termo poderia ser traduzido como “partículas de nuance”, mas elas são mais amplamente conhecidas sob a denominação de

partículas modais (*Modalpartikeln* – cf. DUDEN, 2006, p. 597), que adotaremos daqui em diante.

No item a seguir, discorreremos sobre essas partículas, objeto de estudo deste trabalho, devido a seu importante papel na comunicação.

3.2. Partículas modais do alemão

As partículas modais da língua alemã *aber, auch, bloß, denn, doch, eben, eigentlich, einfach, etwa, halt, mal, schon, vielleicht, wohl*, entre outras (cf. HELBIG, 1990) são um recurso utilizado pelo falante para expressar, de maneira bem específica, no que se refere aos fatos do enunciado, expectativas, posicionamentos, hipóteses, suposições e avaliações, bem como o que ele espera de seu ouvinte (BUSSE, 1992, p. 46; DUDEN, 2006, p. 597; THALER, 2010). Essas partículas, além de ocorrerem frequentemente na língua falada, também podem estar presentes em textos escritos, trechos de discurso direto presentes em obras ou em textos de jornais (HELBIG, 1990; WELKER, 2004).

As partículas modais têm funções ilocutivas, ou seja, referem-se ao ato de fala, indicando-o ou modificando-o (HELBIG, 1990). Elas não possuem um significado lexical independente, mas sim um significado modal. Ocorrem, ainda, como unidade formal estrutural da oração com significado conotativo, que serve para expressar no enunciado a tomada de decisão subjetiva do falante (KRIVONOSOV, 1963 apud HEGGELUND, 2001). Observemos os seguintes exemplos, extraídos da **Duden Grammatik** (2006, p. 597):

(4) *Er arbeitet fleißig.*

“Ele trabalha duro/com afinco.”

a) *Er arbeitet **doch** fleißig.*

“Mas não é que ele trabalha duro/com afinco?”

b) *Er arbeitet **schon** fleißig.*

“Ele trabalha mesmo duro/com afinco”

- Na oração com *doch*, o falante expressa que algo ocorre de modo diferente do que ele espera, e naquela com *schon* ele expressa sua adesão.

Quanto à sintaxe, as partículas modais – diferentemente, por exemplo, dos advérbios – não são elementos independentes da oração; não ocupam o campo anterior da frase (*Vorfeld*) antes do verbo finito em orações afirmativas, e também não respondem a perguntas (WEYDT, 1969; HELBIG, 1985, 1990). Vejamos os exemplos a seguir, com base em Helbig (1990, p. 23).

(5) *Sie hat aber kurze Haare!*

“Mas que cabelos curtos (que) ela tem!”

A: *Wer hat kurze Haare?* – B: *Sie.*

A: “Quem tem cabelos curtos?” – B: Ela.”

A: *Wie hat sie ihre Haare?* – B: *Kurz.*

“A: Como são os cabelos dela? – B: Curtos.”

A: *Was hat sie?* – B: *Kurze Haare.*

“A: O que ela tem? – B: Cabelos curtos”

Além disso, não podem ser negadas como outros elementos da oração. Por isso, elas ocupam o campo que antecede a palavra de negação.

(6) *Er kommt **doch** nicht.*

Er kommt nicht **doch.*

“Claro que ele não vem.”

Normalmente, elas se posicionam após o verbo finito, entre a informação conhecida (tema), ou seja, algo que já foi mencionado ou tratado pelo falante, e a informação nova (rema), isto é, algo novo sobre o tema (HELBIG, 1990; WELKER, 2004; WÖLLSTEIN, 2010). Junto ao verbo finito, elas formam uma espécie de palavra fonética (*phonetisches Wort*), com um gerenciamento específico da melodia (HELBIG, 1990, p. 28; MORONI, 2010), visto que em uma interação comunicativa a entoação e

o acento são meios de expressão para organizar o fluxo da informação. O emprego incorreto do acento e da entoação na língua alemã pode gerar falha na comunicação, uma vez que o ouvinte talvez não entenda corretamente o fluxo da informação; conseqüentemente, o falante não atingirá seu objetivo (BLÜHDORN, 2013; POZZOBON, 2014). Por isso, é importante empregar a partícula modal adequada e entoá-la corretamente.

As partículas modais ocorrem em determinados tipos de atos de fala, como um pedido ou uma ordem, e em tipos de orações com diferentes funções. Assim, há partículas modais que podem ser empregadas em orações afirmativas, exclamativas, interrogativas, a depender da intenção do falante. Por exemplo, se ele quer perguntar algo com interesse acentuado, ele usará *denn*, que ocorre apenas em orações interrogativas. Além disso, as partículas podem combinar-se entre si (THURMAIR apud DUDEN, 2006; HELBIG, 1990). Diferentemente das demais partículas, elas em geral são átonas, mas podem ser tônicas em determinados casos, como em: *mach ja/bloß keinen Unfug!* (“não faça bobagem!”) (DUDEN, 2006, p. 597).

Ainda segundo a **Duden Grammatik** (2006), no que tange ao significado, muitas partículas modais podem expressar um comentário sobre o enunciado, ou seja, uma paráfrase, como em *Der Vortrag war ja interessant!*, que equivaleria a algo como: “Estou surpreso que a palestra tenha sido interessante” (p. 598).

Assim, reforçamos que, tendo em vista que as partículas modais desempenham um papel importante na comunicação, há vários estudos sobre elas, tanto na área da linguística quanto na área do ensino de ALE (cf. HELBIG, 1989, 1990; WEYDT, 1969, 2003; HENTSCHEL, 1986, 2010; entre outros), como mostram os exemplos a seguir.

Weydt (2003) apresenta resultados de testes que foram feitos com o intuito de checar se existem diferenças no uso das partículas, em que momento ou como elas podem desencadear diferentes efeitos para diferentes pessoas em uma mesma situação, como essas pessoas se comportam, como a escolha de determinada partícula pode expressar qual é a posição do falante. Segundo o autor, a função das partículas modais é servir de instrumento para o falante durante a interação, expressar seu pensamento e seus sentimentos e antecipar seu conhecimento dos fatos que estão sendo discutidos, bem como suas expectativas. Nesse estudo, Weydt faz uma análise individual das partículas *aber*, *auch*, *bloß*, *nur*, *denn*, *doch*,

eh, ohnehin, sowieso, jedenfalls e *immerhin* com o intuito de verificar qual o significado delas, e se o significado individual, ou então geral, tem uma dimensão cortês ou gentil. Ele chegou à conclusão de que a cortesia e a gentileza são perceptíveis no enunciado pelo contexto e que as partículas são limitadas semanticamente (o significado original da palavra perde um pouco de seu valor semântico), mas é a junção desses fatores e dos elementos linguísticos que levam à compreensão da partícula no enunciado: a expressão da tomada de posição do falante.

Ainda segundo Weydt, as partículas modais normalmente, sim, proporcionam um efeito cordial ou amigável. Contudo, nem sempre são empregadas apenas com essa finalidade, mas também como um instrumento que os participantes conferem a si mesmos para explicitar, guiar e conduzir, no processo de argumentação, como se sentem, como pensam e o que esperam um do outro. Ele cita Elke Hentschel, que mostra, através de numerosos exemplos, que as partículas podem ser empregadas com intenção única de sinalizar ao ouvinte falta de atenção, agressão, falta de cortesia etc., indicando também de que modo, dependendo do contexto, um efeito pragmático de não cortesia é produzido.

Na dissertação “Funções comunicativas de partículas modais alemãs em fóruns de discussão na internet”, Souza (2008) analisou as funções comunicativas e conversacionais das partículas modais nesses textos e as agrupou de acordo com essas funções. Ela propõe que as partículas modais atuam em procedimentos específicos, denominados “ações conversacionais”. No corpus da pesquisa, a autora identificou seis funções conversacionais: indicadora atitudinal; definidora situacional; indicadora ou modificadora de ilocução; articuladora conversacional; realizadora de estratégia interacional; conectora. Os resultados de seu estudo demonstram que as partículas podem ser utilizadas ativamente na organização e na manutenção da conversação, com o objetivo não somente de expressar a atitude do falante, mas também com fins argumentativos, para manter e direcionar a interação.

Nunes (2008) fez um estudo sobre as partículas modais do alemão na área da tradução, apresentando uma dissertação de mestrado que teve como corpus os contos “*Nachts schlafen die Ratten doch*”, de Wolfgang Borchert, e “*Berlin Bolero*”, de Ingo Schulze. Com o objetivo de oferecer uma contribuição à pesquisa contrastiva das partículas modais em relação ao português, deu ênfase às questões

tradutológicas, considerando suas possibilidades e sua relevância. Nesse trabalho, ela propõe não traduzir a partícula simplesmente porque ela está presente no texto, mas que se deve considerar sua função no contexto maior, por meio de estudo das marcas de conversação, da análise de características culturais envolvidas e dos meios específicos que modificam o núcleo do texto e contribuem para o desenrolar do ato discursivo.

Em “A função dinâmica das partículas modais *doch* e *ja* no ensino de línguas”, Aquino (2012) abordou as funções comunicativas no alemão coloquial. A autora considerou que essas partículas são especialmente complexas para estudantes estrangeiros se traduzidas apenas a partir de algumas definições que não abrangem a complexidade e a capacidade de mudar (por vezes completamente) a intenção do falante e o significado no diálogo. Ela investigou as traduções dessas partículas no português brasileiro e sua importância no ensino do alemão. O corpus utilizado baseia-se em quatro filmes contemporâneos (**Adeus, Lênin**, de 2003; **Os Edukadores**, de 2004; **A vida dos outros**, de 2006; **Corra, Lola, corra**, de 1998), e a ocorrência das partículas neles foi submetida à interpretação e à tradução de professores de língua alemã e de alemães que vivem no Brasil. Nesse trabalho, a tradução dessas partículas se mostrou totalmente dependente do contexto. No que tange ao ensino do idioma, a autora propõe que elas devem ser praticadas em situações reais de comunicação, com o intuito de tornar o aprendizado delas mais dinâmico e eficaz.

Busse (1992, p. 46) e Thaler (2010, p. 156) ressaltam que as partículas modais dão informações adicionais importantes sobre o grau de valor de verdade ou de probabilidade desse valor de verdade do teor da oração, ou que modificam esse teor de diferentes modos. A compreensão de seu uso depende, por exemplo, de se o ouvinte ou leitor pode deduzir dos enunciados produzidos informações que são de seu conhecimento prévio, de fatores contextuais, do tipo de oração, da entoação, do tipo de ato de fala, entre outros. Weydt (apud BUSSE, 1992, p. 46) justifica a ligação do significado com o contexto pelo princípio de economia da língua, o que corresponde a fazer o mínimo uso da linguagem e a utilizar o máximo possível do conhecimento da situação e do contexto com os parceiros da comunicação, o que apoia, também, o emprego mais frequente das partículas na língua falada do que na escrita.

Os diversos estudos sobre o tema mostram que as partículas modais da língua alemã, mesmo não desempenhando função sintática, são de grande importância para a comunicação. Contudo, devido às dificuldades para a sua compreensão e explicação em termos sintático-pragmáticos, elas configuram um problema no ensino de ALE: o estrangeiro que aprende e alemão sem adquirir o domínio do uso das partículas modais e de seus efeitos na interação comunicativa não só produzirá um alemão considerado “atípico”, como provavelmente não entenderá nem será capaz de expressar certas nuances comunicativas codificadas por elas.

3.3. Funções das partículas modais do alemão

Com base em Helbig (1990), entendemos que as partículas modais possuem um significado geral básico: por exemplo, *ja*, de consenso; *doch*, de controvérsia etc. Esse significado pode variar de acordo com as nuances comunicativas que o falante quer expressar.

Sua função, portanto, é expressar o modo como falante indica as suas emoções, o posicionamento, a atitude e suas intenções no enunciado. Uma partícula modal pode desempenhar uma ou mais funções no enunciado, que denominamos, com Helbig (op. cit., p. 67), variações da função (*Funktionsvarianten*).

Às páginas 77 a 79 de seu *Lexikon deutscher Partikeln* (1990), Helbig explicita os critérios adotados para seu catálogo de partículas. Organizado por ordem alfabética, apresenta a problemática e as variações das funções das partículas modais alemãs. Os verbetes são iniciados pelo nome da partícula, seguido de suas variações, designadas por algarismos para cada subclasse, como no exemplo a seguir:

auch1 (*Abtönungspartikel* (partícula modal))

auch2 (....)

...

auch7 (*Gradpartikel* (partícula de gradação))

Cada variação de função é apresentada na forma de subitens numerados, sendo:

1. as indicações sintáticas (posição na oração, tipos de oração, se (afirmativa, interrogativa, exclamativa), acentuação (átona/tônica));
2. as variantes da função da partícula (surpresa, crítica, atenuação de pedido etc);
3. exemplos, alguns contextualizados.

Após os exemplos, sem numeração, o autor apresenta possíveis homonímias e significado geral.

Expomos aqui um exemplo, constante na página 80 da obra em questão, em nossa tradução aproximada:

*aber*₁ (*Abtönungspartikel* (partícula modal))

1. Em orações exclamativas com estrutura de orações afirmativas (verbo finito na segunda posição), em perguntas de decisão (*Entscheidungsfragen*) com verbo na primeira posição ou em perguntas de complementação (*Ergänzungsfrage* – WELKER, 2004, p. 301) com verbo na segunda posição; átona.
2. Expressa o espanto e a surpresa do falante sobre o grau especial de um fato (de uma característica), com base na contradição entre a baixa expectativa do falante e o que ele percebeu ou o que de fato aconteceu (= “de fato, realmente, talvez”); pressupõe uma posição assertiva (afirmativa) e refere-se a outra posição (implícita, alternativa e/ou anterior); como uma reação de surpresa a um enunciado inesperado, também atua como coesão textual.
3. Ex.: *Das war aber eine Reise!*
 (“Esta foi uma viagem surpreendente!”)
Ihr seid aber gewachsen!
 (“Nossa, como vocês cresceram!”)

Homonímia como conjunção coordenativa (adversativa):

Die Mannschaft hat gut gespielt, aber sie hat das Spiel nicht gewonnen.

(“O time jogou bem, mas ele não ganhou o jogo”)

Sie ist nicht schön, aber klug.

(“Ela não é bonita, mas é esperta”)

Significado geral: com *aber* (“mas, porém”) são ligadas duas orações opostas, ou seja, exprime a ideia de adversidade, sinaliza uma discrepância entre duas orações opostas, não necessariamente entre o turno anterior e o posterior, bem como entre o acontecimento esperado e o apresentado.

Observação: na obra de Helbig (op. cit.) são apresentadas pelo menos seis observações, das quais apontaremos apenas uma como exemplo.

- (1) *aber* expressa, ao contrário de *ja*, geralmente um espanto “gradual”, não “absoluto”.

Der Tee ist ja heiß! (man hat kalten Tee erwartet)

Der Tee ist aber heiß! (man hat heißen, aber nicht so heißen Tee erwartet)

(“Nossa, como o chá está quente, né?”)

Usaremos como base na análise das ocorrências do corpus o compêndio, estabelecido por Helbig, pois o autor apresenta as variações das funções das partículas modais, as quais são essenciais para uma boa interpretação da intenção do falante e de como ele quer ser entendido.

3.4. As partículas modais e o ensino de ALE

O primeiro trabalho a abordar a problemática das partículas modais no ensino de ALE foi o livro **Kleine deutsche Partikellehre**, de Weydt em parceria com Harden, Hentschel e Rösler (1983). Nesse livro, Weydt propõe atividades para serem praticadas em aulas de ALE, com o intuito de ajudar o aprendiz a se familiarizar com o uso das partículas modais, que muitas vezes não possuem correspondente na língua materna do aprendiz, o que dificulta sua compreensão.

O ensino das partículas modais de ALE torna-se complexo devido à dificuldade para descrever seu significado e seus efeitos, pois, esses são, por vezes, muito vagos e apresentam variações que envolvem os diferentes tipos de oração. Outro fator complicador é que seu significado está vinculado ao contexto e semanticamente em combinação com outros elementos da oração, que resulta de sua relação com a oração inteira, e não com algum elemento específico dela, como ocorre com as preposições e as partículas de gradação (*Gradpartikeln*) (WEYDT apud BUSSE, 1992, p. 45). Muitos significados das partículas modais são deduzidos implicitamente (HELBIG e KÖTZ, 1985; WEYDT apud BUSSE, 1992; WERNER, 2010, THALER, 2010).

Além disso, suas funções podem ser descritas somente através da metacomunicação por causa da função sociocomunicativa, o que exige tanto aprender quanto dominar seu uso para entender seus efeitos na relação entre os participantes da interação (BUSSE, 1992). Outro ponto delicado é a entoação, pois, considerando que as partículas normalmente são átonas, exceto em algumas situações, é necessário fazer a marcação prosódica adequadamente.

As partículas modais são frequentes na língua falada. Por isso, os livros didáticos introduzem-nas o mais cedo possível nos diálogos, nos quais são esperadas em situações reais. Contudo, segundo Kemme (1979, p. 3), elas não são explicadas, ou, ainda, são omitidas em alguma situação. Para o autor, apesar de muitos aprendizes conseguirem desenvolver a compreensão e o uso intuitivo das partículas modais, pelo fato de conhecerem-nas em contextos usuais, o mesmo não ocorre com outros, como aqueles que são mais resistentes a aprender intuitivamente e sem explicações sobre o significado.

Outro ponto que dificulta o ensino de tais partículas é que o ensino do tipo intuitivo pode levar à criação de falsas regras e de modelos de usos generalizados. Kemme considera que o ensino intuitivo talvez dê certo, mas não pode prescindir de explicações, devendo-se levar em consideração também que é importante dar oportunidade para o treino e a fixação dos textos dos diálogos. Todavia, é preciso considerar que os exercícios podem falhar quando tais palavras aparecem com função de advérbio, conjunção, partículas de gradação ou palavras modais. Além disso, os professores não conseguem lidar nem responder a certas perguntas sobre essas partículas.

O aprendiz precisa ter conhecimentos e uma grande sensibilidade com a LA para entender e produzir as partículas modais no enunciado, bem como compreender suas regras e categorização. As explicações das funções fazem sentido para o aprendiz se ele puder encaixá-las na rede da interlíngua já existente. Isso exige do aprendiz uma recepção ativa, um aprender consciente, ou seja, inserir esse conhecimento no saber já existente com a estrutura da língua e situações de comunicação e de interação na LA em contraste com sua língua materna, o que sempre exige do aprendiz um equilíbrio entre a ativação do saber e a sobrecarga do novo.

Além disso, há o dilema do professor no que se refere ao quanto de explicação o aprendiz precisa e ao quanto o professor pode exigir do aprendiz (BUSSE, 1992; WERNER, 2010). Segundo Werner (op. cit., p. 14), o que é imprescindível para a aula de LE não é o esclarecimento sobre a classe de palavras ou sua subclassificação, mas sim funções e usos, além do fato de que todos os elementos dos atos linguísticos devem estar organizados em consonância com esses dois itens. Também é importante considerar a questão cultural, pois é preciso pensar no quanto pode ser adaptado da língua materna do aprendiz para a LE, e que o falante nativo poderá ser mais tolerante e aceitar que seu parceiro de interação ainda não tenha domínio do idioma (WERNER, 2010, 2009, 2002). Para Lochtmann e DeBoe (2013, p. 145), o aprendiz de ALE pode se comunicar sem dominar o uso das partículas. Entretanto, ele pode não entender nem ser capaz de expressar certas nuances comunicativas (HELBIG e KÖTZ apud LOCHTMAN e DEBOE 2013; WERNER, 2002). Por exemplo, quando o falante de alemão como língua materna emprega a partícula *denn* para expressar cortesia e interesse acentuado

em sua pergunta, como em: *Wie heißt du denn?* (“como é que você se chama?”), se um aprendiz brasileiro não conhece esse recurso, pode não entender que o falante está sendo cortês e demonstrando interesse acentuado no tema de sua conversa.

Thaler (2010, p. 161) observa que a falta de domínio do uso das partículas, por parte dos aprendizes, faz estes utilizarem outros recursos, como verbos epistêmicos, advérbios de modo e a marcação de modalização externa, para expressar, por exemplo, a incerteza ou falta de conhecimento do tema. Ele ressalta, ainda, que a subrepresentação das partículas modais nos materiais didáticos de ensino de LE e o foco, sobretudo, em textos escritos podem colaborar para a dificuldade de aprendizagem das partículas modais.

Apesar dessas adversidades apontadas pelos estudiosos para a aprendizagem das partículas modais do alemão, e levando em consideração a proposta do ensino comunicativo, que é o uso da LA em situações reais, dispomos-nos a verificar como o material didático proporciona esse aprendizado, uma vez que, como já mencionado, os falantes do alemão como língua materna usam tais partículas com muita frequência. Em vista disso, o próximo item traz um breve retrospecto do ensino comunicativo no ALE.

3.4.1. O ensino de ALE e a abordagem comunicativa

Até o início da década de 1970, o ensino de LE se baseava em suas estruturas gramaticais. As aulas e os exercícios eram ministrados de maneira predefinida, padronizada, seguida de muitas repetições, porque se acreditava que com o conhecimento da estrutura da segunda língua (L2) se poderia interagir de modo eficiente em uma comunicação na LE.

A mudança comunicativa surgiu como uma renúncia ao mecanismo e ao modelo de concepção das formas de exercícios do pensamento behaviorista. Chomsky, linguista gerativo, não se ateve, em sua pesquisa, aos aspectos sociais do uso da língua. Para ele, nasce-se com a capacidade inatista de língua, e isso bastaria para se ter competência linguística, uma vez que o ser humano possui capacidade de encontrar regras, de compreender estruturas e de produzi-las. Em contrapartida, Hymes (1972) e Hallyday (1976) propõem o conceito de abordagem

comunicativa. Hymes (op. cit.) publicou um artigo criticando o conceito de competência de Chomsky: ao contrário deste, ele considera a língua como competência comunicativa (isto é, a linguagem é fruto da interação social) e propõe esse conceito de competência comunicativa definido como conhecimento de saber usar as regras e aplicá-las no contexto social de maneira adequada.

A chamada abordagem comunicativa (AC) nasceu com Widdowson (1978), que afirma que o ensino de línguas deve ser focado no significado das palavras. Ao contrário da abordagem estruturalista, ela tem como objetivo preparar o aprendiz para realizar ações com a linguagem, expressar conceitos e cumprir atos comunicativos de vários tipos. O conteúdo de um curso de língua não é mais definido em termos das formas, palavras e sentenças padronizadas, mas sim em termos de conceitos ou noções para os quais essas formas são usadas a fim de expressar na língua e as funções comunicativas que são realizadas através delas.

Paralelamente a esse acontecimento na Europa, nos EUA eram adotados os métodos humanistas para o ensino de línguas: resposta física total, sugestopédia, silencioso e comunitário. Nesses métodos, o aprendiz ocupa uma figura central, no que diz respeito a ele como ser humano, pois ele passa a ser visto como um todo, com suas dificuldades, ansiedades, medos, ou seja, as características psicológicas e as dificuldades do aprendiz no decorrer da aprendizagem. Esses métodos humanistas não se firmaram e sofreram muitas críticas dos pesquisadores e teóricos da época, bem como acontecera com os tradicionais, uma vez que ainda se buscava um método mais adequado para o ensino de línguas.

Após as críticas de Hymes a Chomsky, Canale e Swain (1980), com base em Hymes (1972) e a partir de Morrow (1977), definem o que é competência comunicativa no ensino de LE. Segundo esses pesquisadores, a comunicação é baseada no sociocultural, na interação pessoal, envolve imprevisibilidade e criatividade, ocorre no discurso e no contexto sociocultural, é um comportamento intencional, é realizada sob restrição de desempenho, abrange uso da linguagem autêntica e é julgada como bem-sucedida ou não com base no resultado comportamental e que envolve símbolos verbais e não verbais.

Canale e Swain (1980, p. 27) propõem cinco princípios que devem guiar o desenvolvimento da abordagem comunicativa no programa de ensino de LE, a saber:

- A competência comunicativa: é formada pela união das competências sociolinguística e de estratégias. Não há uma motivação teórica ou empírica de que a competência gramatical é mais ou menos forte para uma comunicação bem-sucedida do que as outras duas. O principal objetivo da abordagem comunicativa deve ser o de facilitar a integração entre elas, e não de enfatizar uma em detrimento de outra.
- A abordagem comunicativa: deve ser baseada nas necessidades de comunicação do aprendiz. Essas necessidades precisam ser específicas no que diz respeito à:
  - competência gramatical: deve considerar o nível de exatidão gramatical necessária na comunicação oral e escrita;
  - competência sociolinguística: deve atender as necessidades relacionadas a adequação, ao tópico e à função comunicativa;
  - competência estratégica: meios compensatórios para serem usados quando há um fracasso em uma das outras competências.

O aprendiz de L2 deve ter a oportunidade de tomar parte na interação comunicativa significativa, com a competência do falante da LA, ou seja, de responder a uma necessidade de comunicação genuína em situação real na L2.

No estágio inicial do ensino, devem-se usar aqueles aspectos da competência comunicativa que o aprendiz desenvolveu através da aquisição do uso da L2 e que são comuns às habilidades comunicativas por ela requeridas. O objetivo principal de um programa de comunicação orientada de LE deve ser o de suprir os aprendizes com informação e prática da LA, e o professor deve ter muita experiência para identificar as necessidades comunicativas de seus aprendizes.

Segundo Littlewood (apud EDMONDSON e HOUSE, 2006), essas propostas comunicativas são meramente elementos de um método comunicativo, associadas por muitos professores e linguistas com o conceito de LE comunicativa, cuja principal característica deve ser a de os aprendizes se comunicarem na LA. Para isso, os tipos de exercícios ao ensino em aulas comunicativas devem seguir quatro etapas, a saber:

1. exercícios receptivos: prática das habilidades comunicativas em pequenas etapas;
2. exercícios reprodutivos: reprodução de determinadas unidades linguísticas;
3. exercícios produtivos: tentativa do aprendiz de usar de maneira autônoma o que aprendeu;
4. exercícios criativos: uso livre da língua.

Além disso, a atmosfera do grupo na sala de aula e o incentivo para os aprendizes desempenharem papéis e diálogos são muito importantes em um método comunicativo e devem ser adotados. A troca de conhecimentos e a superação das dificuldades contribuem positivamente para o desempenho dos aprendizes. Com isso, o professor tem um papel mais ativo antes e depois da preparação dos exercícios comunicativos do que durante sua execução. Os tipos de exercícios comunicativos devem prestigiar atividades de dois tipos (cf. op. cit., p. 120):

1. comunicativo funcional: situações produzidas que podem ser de natureza artística ou um jogo, como: adivinha, detetive etc.;
2. sociointerativa: jogos, debates, discussões simulações etc. Na aula devem ser trabalhados também temas interdisciplinares, levando, assim, à produção da comunicação não apenas no contexto dos jogos, mas também na dimensão real da língua.

Na Alemanha, o desenvolvimento da abordagem comunicativa foi iniciado por Michael Legutkes, antecessor de Hans-Eberhard Piepho. Na década de 1970, Piepho publicou os livros **Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht der Sekundarstufe I** ("Competência comunicativa como objetivo de aprendizagem em aula de inglês no ensino secundário", de 1974) e **Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts** ("Didática da comunicação em aulas de inglês", de 1979), quando a República Federativa Alemã estava vivendo um momento de emancipação com a República de Adenauer em todas as áreas, social,

política e cultural. Assim, foi nesse ambiente de reforma que surgiu a abordagem comunicativa no ensino de língua alemã como L2 (MÜLLER-HARTMANN e SCHOCKER-VON DIFURTH, 2005, p. 4).

Seguindo essa linha, Krüger (1986, p. 17) afirma que o objetivo da aula de LE é a competência comunicativa, e isso inclui aprender a fonologia, o léxico e a sintaxe. Essa competência comunicativa é formada por três componentes: o conteúdo, o teor social e o teor linguístico. Conforme o autor, o planejamento do percurso dos exercícios visa aos atos de fala. O ensino parte do conteúdo e/ou do tema para o ensino dos itens linguísticos, e esse conteúdo deve prestigiar situações reais, como: falar sobre lazer, agendar um compromisso, encontrar amigos etc. As informações culturais da LA devem ser inseridas nas aulas para que o aprendiz possa ter conhecimento de como as condições de uma situação de comunicação podem influenciá-la. Esses conteúdos precisam orientar-se, a médio e longo prazo, pelos interesses, problemas e modo de vida do aprendiz. Além disso, eles demandam que o aprendiz seja capaz de reconhecer suas necessidades e seus interesses. Também é necessário garantir uma abertura de comunicação, evitando a agressividade, a submissão, a ameaça, o preconceito e os estereótipos.

Segundo Krüger, todas as habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) devem ser expressadas de modo que possam estar integradas ou combinadas. Quanto às etapas dos exercícios, ele as divide em quatro, e são elas: desenvolvimento do desempenho de compreensão, sedimentação da compreensão, desenvolvimento da compreensão e manifestação de opinião. Em todas essas habilidades, os exercícios devem evoluir do mais fácil para o mais difícil, e o professor precisa ajudar o aprendiz sempre que necessário, passo a passo, a fim de sensibilizá-lo a adquirir autonomia em seu aprendizado. O autor considera, ainda, que é importante adotar exercícios de reprodução, de compreensão de textos autênticos (por exemplo, verdadeiro ou falso) e de prática oral livre, ou seja, a simulação de discurso em situações reais, como ir ao supermercado, à padaria, comprar uma passagem de ônibus. Os exercícios de fixação de estruturas também devem ser contemplados a fim de que o aprendiz possa percebê-las e treiná-las.

3.4.2. Tipologia de exercícios na abordagem comunicativa

Em 1981, Neuner, estudioso alemão da teoria e prática de aula de LE, publicou com Krüger e Grever o livro **Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht** (“Tipologia de exercícios para aula comunicativa de alemão”) sobre tipos de exercícios para aulas comunicativas de alemão nos diferentes níveis de aprendizagem. Os exercícios propostos contemplam a compreensão oral, a auditiva e a escrita. Conforme os autores, esses exercícios devem ser preparados, elaborados, estruturados e, então, simulados em sala de aula. Na preparação da aula, o professor deve levar em consideração o conhecimento de mundo e o nível de proficiência do aprendiz, motivá-lo, adotar estratégias com a finalidade de uso comunicativo, utilizar textos autênticos, incentivar a interação entre os aprendizes e/ou o professor, distinguir os diferentes tipos de discurso (formal e informal) e tratar as diferenças entre discurso oral e escrito.

Häusermann e Piepho, assim como Neuner, Krüger e Grever, ocuparam-se com os tipos de exercícios que deveriam ser contemplados nas aulas comunicativas de LE. Em 1996, Häusermann e Piepho publicaram o livro **Aufgaben – Handbuch Deutsch als Fremdsprache: Abriss einer Aufgaben und Übungstypologie** (“Tarefas – Livro de bolso para alemão como LE: plano para tarefa e tipologia de exercício”). Nessa obra, os autores propõem exercícios e tarefas que devem ser experimentados e reformulados pelos professores no desenvolvimento de suas aulas. Os autores acreditam que essas tarefas e exercícios devem ter como objetivo sensibilizar os aprendizes nas quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever), ser estimulantes e convidativos. Além disso, o professor precisa levar em conta o nível de conhecimento de seus aprendizes e torná-los livres e autônomos o mais cedo possível.

Para Neuner, Krüger e Grever (1981, p. 15) não há uma forma específica para exercícios comunicativos, mas sim exercícios com objetivos específicos que desenvolvem a habilidade comunicativa, ou seja, atos comunicativos. De acordo com a obra, os exercícios devem seguir quatro passos, a saber (cf. op. cit, p. 20-23):

1. Desenvolvimento da realização da compreensão: os exercícios nessa fase são mecânicos/reprodutivos, e, ainda, não têm como objetivo a função de produção de língua criativa. Esses exercícios são do tipo verdadeiro ou falso, de associação e de alternativas.
2. Implantação da habilidade de compreensão: exercícios mais direcionados para a organização das formas de uma LE, portanto, para a gramática e a sintaxe. Esses exercícios ainda são reprodutivos e fortemente guiados, mas preparam fundamentalmente para o uso livre da língua. Tipos de exercícios: preenchimento de lacunas, jogos para a ativação do vocabulário e de estruturas (por exemplo, jogo de cartas), exercícios de laboratório de língua etc.
3. Desenvolvimento da habilidade de compreensão: a transição do passo um para o três leva à fluência principalmente através de um direcionamento menos forte da habilidade de compreensão do aprendiz de LE, ou seja, os exercícios dessa fase devem conduzi-lo ao uso produtivo da língua. Tipos de exercícios: declarações guiadas, produção de textos de acordo com palavras-chaves ou ajuda visual, fazer anotação para declarações futuras etc.
4. Uso livre de manifestação de opinião: após o desenvolvimento da comunicação) e da compreensão com a ajuda de exercícios mais ou menos direcionados, o aprendiz já deve ser capaz de fazer uso livre do conhecimento adquirido, do comportamento social interativo e de competências linguísticas. A ação de fundamentar ou comentar fatos na LE deve ocorrer espontaneamente. Para isso, podem ser fornecidos recursos linguísticos em forma de tabelas organizadas com exemplos do desenvolvimento do discurso que servirão de apoio.

Tendo em vista a orientação fundamentalmente pragmática, característica principal das partículas modais, e por ser completamente voltada à abordagem comunicativa no ensino do ALE, a tipologia de exercícios proposta na obra de Neuner, Krüger e Grever será utilizada como base para a análise dos exercícios constantes do corpus do trabalho, como detalhado mais adiante no item referente à pesquisa empírica.

3.4.3. A abordagem comunicativa e o ensino da gramática

Como vimos anteriormente, as aulas de ensino de LE baseadas apenas no conhecimento das formas receberam muitas críticas no que se refere à possibilidade de desenvolver a competência comunicativa do aprendiz. Nas aulas comunicativas, a gramática não é o ponto central. Ela não é excluída totalmente, mas é trabalhada de maneira implícita. Além disso, com o objetivo de se atingir determinado propósito didático, considera-se viável o emprego da língua materna. Os erros são toleráveis e, quando a comunicação é concretizada, o professor deve tentar não interromper o aprendiz para corrigir eventuais erros.

A teoria da competência comunicativa interage com a teoria da ação humana e com outros sistemas do conhecimento. Essa abordagem dá ênfase na preparação do aprendiz da L2 para explorá-la, inicialmente, através dos aspectos da competência sociolinguística e da competência de estratégias adquiridas por meio de experiências no uso comunicativo da primeira língua (L1), bem como das características gramaticais da L2, que são selecionadas com base, entre outros critérios, na complexidade gramatical e cognitiva (CANALE e SWAIN, 2002, p. 20).

A partir desses mecanismos, o aprendiz poderá explorar a transparência da função comunicativa, a probabilidade de uso por parte de falantes nativos, a generalização para diferentes funções comunicativas e contextos e a relevância das necessidades comunicativas do aprendiz na L2. O conhecimento dessas regras será crucial na interpretação do significado social, particularmente, quando há um nível baixo de transparência entre o significado literal de uma declaração e a intenção do falante.

Houve várias concepções errôneas sobre a abordagem comunicativa, mas, segundo Thompson (1996), a mais prejudicial foi considerar que ensinar comunicativamente exclui a gramática. Além disso, a autora acredita que é uma ideia errônea julgar que ensinar a gramática é desnecessário por pensar que não se pode passar o conhecimento através de regras claras, e que tal conhecimento só pode ser adquirido inconscientemente através da exposição à língua (KRASHEN apud THOMPSON, 1996).

Assim, é nesse ambiente de incerteza, isto é, como ser comunicativo em aula de LE, mas ao mesmo tempo não excluindo o aprendizado formal da língua, que Long (1989) propõe o ensino de LE a partir da instrução com foco na forma dentro do contexto comunicativo, como veremos mais detalhadamente a seguir.

3.4.4. Foco nas formas, foco no significado e foco na forma

Apesar do interesse da abordagem comunicativa de tornar o aprendiz competente na interação social, uma das preocupações dos linguistas aplicados atualmente é a forma mais eficaz de instrução de gramática em aula de LE (DOUGHTY e WILLIAMS, 1998; LIGHTBOWN, 2000; NORRIS e ORTEGA apud SHEEN, 2002). Essa abordagem proporciona competência comunicativa, mas não se atém à competência gramatical, e ser competente na comunicação é saber usar a língua de maneira adequada ao momento e ao meio social (RICHARDS e ROGERS, 2001), o que inclui um domínio adequado da gramática.

Conforme Richards (2006), a competência comunicativa inclui conhecimento de alguns aspectos da língua, a saber: usar a língua para diferentes propósitos e funções; os diferentes usos em diferentes situações (formal e informal); produzir e compreender diferentes tipos de textos (narrativa, reportagem, entrevista, conversação); manter a conversação apesar das limitações (uso de diferentes tipos de estratégias comunicativas). Portanto, possuir apenas um conhecimento estritamente linguístico não é suficiente para ter competência comunicativa.

Enquanto se discutia qual seria o melhor método e se deveria haver um, diversos linguistas e pedagogos ainda defendiam o ensino e o teste isolado de itens linguísticos em aulas comunicativas. Então, de um lado há os que defendiam o mínimo de interrupção na comunicação, limitando a atenção da gramática para o significado através do *feedback* corretivo (DOUGHTY e VARELA apud SHEEN, 2002), e de outro os que defendiam separar a atenção da gramática e a integração subsequente no conhecimento fornecido cada vez mais através de atividades comunicativas (DEKEYSER apud SHEEN, 2002). Diante do exposto, a discussão passa a ser qual a melhor forma de ensinar LE de maneira comunicativa, sem deixar de contemplar o ensino dos itens linguísticos.

No que se refere a tais considerações, chamamos a atenção à distinção proposta por Long (1997), especialista em linguística aplicada na área de aquisição de língua, de três maneiras de ensinar LE. São elas: foco nas formas, foco no significado e foco na forma.

A primeira delas é o ensino da LE por meio dos métodos conhecidos como gramática e tradução, noção funcional, estrutural, audiolingual, resposta físico-total, silencioso e outros. Long (1997, p. 1) chama esse tipo de ensino de foco nas formas. Até então, ninguém empregara esse termo. Nas aulas, a partir desse foco é ensinado um item linguístico por vez, incentivando o uso da gramática, a explanação de vocabulário, a exposição de perguntas, os exercícios de preenchimento de lacunas, a memorização de diálogos, a prática e a correção de erros. O aprendiz é encorajado a dominar cada item linguístico por vez. Em uma aula com foco nas formas, é esperado que ele domine os itens ensinados individualmente, com nível de falante, com algum erro e com pouco ou nenhum uso comunicativo.

Contudo, segundo Long (1997, 2012), o foco nas formas apresenta seis grandes problemas, são eles:

1. ausência de análise para identificar as necessidades comunicativas do aprendiz;
2. a classificação linguística, tanto lexical quanto gramatical, tende a resultar em materiais pedagógicos e linguagem artificial empolados;
3. ignora os processos de aprendizagem de LE ou assume postura behaviorista;
4. exclui o aprendiz do currículo, ignorando a importância de seu papel no desenvolvimento da língua;
5. tende a produzir lições monótonas que resultam em falta de motivação, atenção e envolvimento do aprendiz;
6. produz mais falsos iniciantes (*beginners*) do que avançados (*finishers*).

A segunda maneira de ensinar uma LE é deslocar a atenção do aprendiz para o significado sem se deter na forma; o ensino formal da gramática é excluído, e a aprendizagem acontece a partir dos insumos a que o aprendiz está exposto. Esse

tipo de ensino é denominado por Long de foco no significado. Enquanto o ponto de partida do foco nas formas reflete os itens linguísticos da língua a ser aprendida, o foco dessa segunda forma de ensino é o aprendiz, bem como os processos de aprendizagem. Essa instrução é pensada para ser essencialmente idêntica à materna, de modo que a recriação de algumas das condições da abordagem dessa língua, que é bem-sucedida, pode ser necessária e suficiente para a aquisição da L2 (LONG, 1997, p. 3). As aulas com foco no significado são totalmente comunicativas (pelo menos em teoria), frequentemente interessantes, relevantes e bem-sucedidas. São apresentados aos aprendizes exemplos compreensíveis do uso comunicativo da L2, e as regras gramaticais são aprendidas indutivamente apenas pela exposição ao insumo. Considera-se que a gramática é adquirida implícita e incidentalmente, mesmo no caso de construções gramaticais complexas e de alguns aspectos da competência pragmática.

Para Long (1997, 2012), no entanto, as aulas com foco puramente no significado apresentam cinco problemas, a saber:

1. não há uma análise da necessidade do aprendiz ou do currículo a ser seguido;
2. estudos sugerem que crianças mais velhas, adolescentes e adultos falham na realização em nível nativo da L2 devido à perda do acesso à habilidade inata usada na infância para aprender uma língua, sendo insuficiente para recriá-la a fim de aprender a L2;
3. falantes mais velhos têm suas habilidades produtivas preservadas, contudo, não atingem o nível nativo;
4. não similaridade do que é gramatical e agramatical entre L1 e L2;
5. o foco apenas no significado é ineficiente: apesar de ser vantajoso para o aprendiz, estudos mostraram que compreender o *input* na L2 é necessário, mas não suficiente (ELLIS, 1994; LONG, 1983, 1988).

Considerando que os dois tipos de instrução de ensino de língua já mencionados apresentam problemas, Long (1997, 2012) leva em conta que a aula comunicativa deve ser feita a partir do contexto, e que é preciso deslocar a atenção do aprendiz para as características do código linguístico, usando uma variedade de

procedimentos pedagógicos quando ele apresentar dificuldade de compreensão ou de produção durante a aula. A partir desse pensamento, o autor propõe uma terceira opção para o ensino de LE, o foco na forma.

Long (1991, p. 1) acredita que os aprendizes, sejam crianças, adolescentes ou adultos, podem aprender muito da gramática incidental de uma L2 a partir do foco no significado ou na comunicação. Uma aula com foco puramente no significado, no entanto, não é suficiente para levar o aprendiz à competência comunicativa, e seu desempenho pode ser melhorado tanto em quantidade quanto em realização final por meio da atenção periódica à língua como objeto, ou seja, com foco na forma. Segundo o autor, quando o aprendiz tiver dificuldades de compreensão ou de produção com foco no significado ou na comunicação em ambientes de sala de aula, deve-se deslocar sua atenção para as características do código linguístico usando uma variedade de procedimentos pedagógicos.

Apesar da similaridade com uma variedade de métodos no que diz respeito à atenção dada ao ensino dos itens linguísticos da LA (como o audiolingual, o resposta físico-total, gramática e tradução etc.), o foco na forma difere destes porque a abordagem se dá a partir de um contexto comunicativo, e não dos itens gramaticais previamente selecionados (LONG, 1991, p. 43). Ao contrário das aulas baseadas na instrução com foco nas formas, na aula com foco na forma o item a ser aprendido não é previsto: ele é elencado pelo aprendiz ou pelos aprendizes durante a interação comunicativa. Esse tipo de instrução refere-se a como os recursos de atenção do aprendiz são alocados, envolvendo o deslocamento temporário da atenção do aprendiz para os elementos linguísticos no contexto (palavras, colocações, estruturas gramaticais, pragmática etc.). Isso é disparado por problemas de compreensão ou de produção à medida que surgem incidentalmente nas lições, cujo foco principal é o significado ou a comunicação. O objetivo é induzir a atenção do aprendiz (*noticing*) (SCHMIDT, 1993) para esses problemas evidenciados por eles, ou seja, registrar as formas no insumo e armazená-las em sua memória.

Long (1997; 2012) ressalta que não devemos confundir foco na forma com “instrução focada na forma”. Esse é um termo “guarda-chuva”, usado para se referir a uma técnica pedagógica, proativa ou reativa, implícita ou explícita, adotada para desviar a atenção do aprendiz aos itens linguísticos da língua, o que inclui procedimentos de foco na forma e também todas as atividades para o foco nas

formas (como exercícios escritos), especialmente para ensinar estruturas gramaticais e usada proativamente, ou seja, em momentos que o professor, e não o aprendiz, decide ser apropriados para aprender um novo item. Portanto, a noção de foco na forma refere-se somente às atividades focadas na forma que surgem ou são incluídas durante uma aula baseada no significado.

Em um estudo realizado por Doughty e Williams (1998, p. 4, apud LONG, 2010) sobre a eficácia dessa instrução para adultos e crianças em sala de aula, os autores salientam que o foco nas formas e o foco na forma não são polos opostos, como forma e significado têm sido considerados, mas sim que foco na forma implica um enfoque nos elementos formais da língua, ao passo que foco nas formas está limitado a um ponto específico predefinido e foco no significado exclui completamente qualquer atenção maior nos elementos formais da língua. O mais importante, segundo os autores, é que na instrução com foco na forma o significado e o uso já devem ser evidentes para o aprendiz no momento em que a atenção é direcionada ao aparato linguístico necessário a fim de obter o significado.

Segundo Doughty e Williams (1998, p. 208), esse tipo de instrução pode ser incidental (reativo) ou não (proativo). No caso de uso incidental, o professor deve estar muito bem preparado para intervir na hora certa e utilizar a estratégia adequada. Apesar de ser a melhor maneira para se trabalhar de maneira comunicativa, é também a que exige mais esforço por parte do professor. Por outro lado, trabalhar a aula de forma predeterminada também demanda que a aula seja bem preparada, ou seja: escolher previamente as formas que serão ensinadas e organizar uma programação bem detalhada, que envolve o nível de conhecimento do aprendiz. Além disso, é preciso considerar quais estratégias serão utilizadas, bem como quando, como e quanto tempo é necessário para a realização das atividades em sala de aula e as de avaliação. Apesar de não ser uma tarefa fácil, os autores consideram que a forma proativa é a mais adequada para a sala de aula de ensino de LE.

Segundo Spada (1997); Allen e Carroll (1987, 1988); Spada e Fröhlich (1995, p. 7) apud LYRIO (2009), vários estudos foram realizados no Canadá e na França quanto ao ensino de inglês como LE. Eles mostraram que o foco apenas no significado, da mesma maneira que a exposição extensiva ao insumo em aulas comunicativas, não leva o aprendiz à competência necessária para se comunicar na

LA. Esses estudos investigaram os efeitos do ensino comunicativo de língua na proficiência de aprendizes adultos e adolescentes de L2 e verificaram que o foco exclusivo no significado pode trazer prejuízo à interlíngua dos aprendizes, concluindo que o melhor seria uma combinação entre foco no significado e na forma.

Essa foi a maior dificuldade de se implementar o ensino comunicativo puro, pois se trata de levar o aprendiz a notar determinada forma. Isso pode fazer o professor cair no foco nas formas, uma vez que esse tipo de instrução é quase um convite à segmentação explícita dos aspectos da língua, de maneira que os aprendizes possam notar o que pode ter sido previamente imperceptível. É um limite tênue do momento em que a segmentação explícita passa para o isolamento linguístico. Além disso, “forma” refere-se a algo estrutural, que inclui o léxico e as convenções pragmáticas da LA que marcam as relações sociais (DOUGHTY e WILLIAMS (1998) e LARSEN-FREMANN (1995).

O sucesso desse tipo de instrução depende de vários fatores, entre eles o grau de atenção à forma e ao significado, além da duração da atenção à forma nas atividades originalmente voltadas ao significado. A manutenção a longo prazo dessa instrução vai depender do grau de integração da atenção do aprendiz a esses três níveis de significado, isto é: forma, função e significado (DOUGHTY e WILLIAMS, 1998).

Contudo, apesar da instrução com foco na forma ter como objetivo levar o aprendiz à precisão do uso da língua, sua eficácia foi questionada por pesquisadores como Poole (2005), DeKeyser (apud DOUGHTY e WILLIAMS, 1998), Doughty e Varela (1998), Norris e Ortega (2000) e Sheen (2002). Poole (2005) apontou alguns problemas com o ensino a partir de foco na forma, a saber: a língua falada nas aulas, o número de aprendizes em sala, o nível de proficiência do professor, a falta de autonomia do professor na programação do curso e a questão cultural, como discutiremos a seguir.

A língua falada entre professor e aprendiz pode gerar dificuldades, pois com frequência eles têm em comum a L1 e, conseqüentemente, vivenciam a mesma cultura. Por um lado, isso pode facilitar a superação das dificuldades e preencher lacunas, mas, por outro, corre-se o risco de usar mais a língua materna do que a LA. No entanto, Long (1991) e Long e Robinson (1998) não respondem à questão de como o uso da língua materna no ensino de LE deve ser abordada (Poole, 2003). Pressupõe-se que o professor tenha domínio total da LA, para que, quando o

aprendiz o questionar sobre algum item linguístico, ele esteja apto a atender essa demanda.

A quantidade de aprendizes em sala de aula, com instrução com foco na forma, pode ser um aspecto muito complexo para o professor administrar os interesses e as dificuldades deles. Para a aula funcionar de modo eficiente, o número de aprendizes deve ser relativamente pequeno, a fim de que, assim, o professor promova atividades de interação comunicativa entre os aprendizes e possa dar atenção individual a eles conforme surgem as dificuldades, seja na produção escrita ou oral.

A falta de autonomia do professor no planejamento e na escolha do material para o curso em muitos estabelecimentos de ensino também pode causar problemas no ensino com foco na forma, pois eles muitas vezes não podem modificar, inserir e criar atividades e estratégias que não estejam previamente estipuladas e autorizadas pela direção e/ou coordenação do curso.

A instrução com foco na forma aborda os erros de maneira individual, é centrada no aprendiz. Segundo Poole (2005), para essa instrução ter sucesso ela deve acontecer em culturas nas quais a participação ativa do aprendiz nas atividades diárias não provoque algum desconforto, pois, em alguns contextos, que não são centrados no aprendiz, ela pode ser considerada desrespeitosa.

A partir dessas ponderações, parece-nos que as partículas modais são boas candidatas a serem trabalhadas através do ensino com foco na forma, uma vez que este habilita o professor a abordar o tema ao surgir dificuldades por parte do aprendiz, independentemente do conteúdo programático ou do material didático. Como sabemos, porém, que grande parte dos professores se apoia quase exclusivamente no material didático, seria desejável que este fornecesse subsídios para o trabalho com foco na forma, o que não nos parece acontecer de modo sistemático. Tal raciocínio motivou a presente pesquisa, detalhada nos itens que se seguem.

4. Pesquisa empírica

A escolha por uma pesquisa empírica sobre o tema, e não apenas teórica, se deu pelo fato de que em nossa experiência como professores nos deparamos, diariamente, com as partículas modais alemãs, e muitas vezes não sabemos como trabalhá-las em aula. Dessa forma, interessamo-nos por investigar se elas de fato estão presentes nos materiais didáticos; em caso afirmativo, quais são elas, qual sua frequência e funções e sob qual foco elas são apresentadas. Decidimos, portanto, realizar uma pesquisa empírica com base em livros didáticos de ensino de ALE para iniciantes.

4.1. Constituição do corpus

O corpus da pesquisa é composto por livros didáticos adotados, em épocas diversas, pelo Instituto Goethe, em São Paulo, por se tratar de instituição alemã e órgão oficial de incentivo e divulgação da língua e da cultura em países não falantes do idioma. Os materiais escolhidos são: **Deutsch als Fremdsprache** 1A – Neubearbeitung, **Stufen International**, volumes 1, 2 e 3, e **Studio D** A1 e A2. Todos são indicados para adultos sem conhecimento prévio do idioma.

A escolha dos materiais reflete três momentos na didática de ALE: o material didático **Deutsch als Fremdsprache** 1A – Neubearbeitung foi selecionado por ser anterior ao advento da abordagem comunicativa, a fim de verificar se e como esse tipo de material apresenta as partículas modais, para posterior comparação com os outros dois materiais, ambos comunicativos. A coleção **Stufen International** é anterior ao estabelecimento do Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) para Línguas, enquanto o **Studio D** já se pauta por ele, e os volumes A1 e A2 cobrem o nível A (iniciantes).

Os itens a seguir trazem a descrição dos materiais didáticos analisados.

4.1.1. Braun, Korbinian; Nieder, Lorenz; Schmöe, Friedrich. Deutsch als Fremdsprache 1A – Neubearbeitung

Trata-se de um material didático audiolingual da editora Klett, editado em 1978 e selecionado com o intuito de verificar se houve mudanças na forma de apresentar as partículas modais com o advento da abordagem comunicativa. Esse material é composto de vinte lições, que estão organizadas por temas a partir de diálogos e textos, seguidos de exercícios.

Cada lição inicia-se com um diálogo longo, contendo os itens gramaticais que serão trabalhados na unidade, e seguem-se três textos menores alternados entre diálogos e textos de leitura. Após esses quatro textos, há exercícios de: repetição de estruturas, perguntas e respostas e preenchimento de lacunas, bem como textos de leituras seguidos de perguntas de compreensão, treino oral e produção escrita. No final do livro, há um panorama sobre os itens gramaticais apresentados.

Os dois volumes do material didático (1A e 1B) preparavam o aprendiz para o *Zertifikat Deutsch als Fremdsprache (DaF)*, à época, o primeiro certificado de proficiência de alemão como LE. Contudo, apenas o primeiro volume era utilizado regularmente nos institutos de idiomas, correspondendo ao nível básico.

4.1.2. Vorderwülbecke, Anne e Klaus. Stufen International 1, 2 e 3

A série do material didático **Stufen International – Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche und Erwachsene** (Alemão como Língua Estrangeira para Jovens e Adultos), também da editora Klett, é composta por três exemplares, com dez lições em cada um. O ano de edição dos volumes 1 e 2 é 1995, e do volume 3 é 1997. Assim como o livro didático anteriormente descrito, esta série é anterior ao QECR, e os três volumes correspondiam, na época, ao nível básico. Ele também é direcionado para a prova de proficiência DaF.

A coletânea possui livro-texto e livro de exercícios integrados, livro do professor e fitas cassetes. A concepção do método didático proposta pelos autores engloba:

- o desenvolvimento da habilidade de compreensão e de comunicação da LA;
- a integração da língua e informações de cultura e civilização sobre Alemanha, Áustria e Suíça;
- a formação progressiva de todas as habilidades (falar, ouvir, ler e escrever);
- possibilidade de variações na formação da aula, conforme a situação de aprendizagem (dentro ou fora dos países da LA);
- reformulação dos conhecimentos psicológicos de aprendizagem, com ajuda de aprendizagem de técnicas de memorização, cinéticas e gramática;
- tornar consciente o processo de aprendizagem de LE, a partir de “dicas” de aprendizagem, fornecidas entre as unidades do exemplar;
- inclusão do aprendiz e seu conhecimento de mundo;
- controle de ações de aprendizagem pelo próprio aprendiz, através de projetos, vocabulário, produção textual, pequenas reportagens;
- possibilidade de trabalho em parceria ou em grupo e possibilidade de trabalho com diferenças internas no grupo;
- aulas “divertidas” (música), métodos alternativos e jogos;
- programa fonético abrangente;
- progressão gramatical e orientação para prova de proficiência do alemão como L2.

A coleção é organizada por temas, e as unidades se desenvolvem a partir do mesmo tema. As unidades são iniciadas com uma conversa a partir de ilustrações, seguindo-se então a compreensão auditiva. A prática oral e os exercícios de estruturas são trabalhados de maneira intercalada. O ensino e a prática da pronúncia e da entonação são contemplados em todas as unidades com exercícios fonéticos, encerrando com atividades orais, áudio, jogos ou dicas de aprendizagem. Ao final de cada lição, são inseridos textos de natureza variada que abordam a história e a cultura da Alemanha, da Áustria e da Suíça.

4.1.3. Funk, Hermann; Kuhn, Christina; Demme, Silke. Studio D A1 e A2

A coletânea **Studio D – Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene ohne Vorkenntnisse** (Alemão como LE para adultos sem conhecimentos prévios), da Editora Cornelsen, é composta de três volumes, A1, A2 e B1. Contudo, este último não será analisado, pois nosso objetivo é o nível básico, compreendido pelos volumes A1 e A2. O ano de edição do **Studio D A1** é 2005, e do **Studio D A2**, 2006.

Esta série está de acordo com o QECR e prepara o aprendiz para a prova de proficiência Zertifikat Deutsch. A coletânea possui livro curso e livro de exercícios integrados. Cada exemplar contém doze lições com progressão temática e gramatical, introduzidas por temas e textos do cotidiano, bem como a respeito dos ambientes de trabalho dos falantes dos países de língua alemã, comparando-os com a experiência de vida do aprendiz. Os exercícios seguem-se diretamente após a unidade do livro-texto, e cada lição se encerra com uma página de visão geral, tendo o objetivo de mostrar ao aprendiz “aquilo do que ele já é capaz”.

O material tem como meta trabalhar as quatro habilidades, ou seja, ouvir, ler, escrever e falar, utilizando situações do cotidiano e textos escritos e falados, de acordo com o nível proposto para cada etapa dele. O trabalho com estruturas gramaticais está ligado ao tema e aos atos de fala propostos em cada lição, que correspondem às necessidades comunicativas nelas apresentadas. A forma de apresentação e organização dos exercícios leva o aprendiz a descobrir, reconhecer, entender e empregar as estruturas linguísticas. As “dicas” de aprendizagem apoiam-se no desenvolvimento das estratégias de aprendizagem individuais. O material também oferece três “estações”, unidades em que pode ser revisto, reforçado e ampliado o que foi abordado nas unidades anteriores. Ao final de cada unidade, há uma seção de exercícios, bem como, ao final do livro, uma unidade de preparação dos aprendizes para provas de proficiência em alemão.

A série também conta com material de apoio, como CD, DVD e livro para treino de escrita; todavia, esses materiais não serão aproveitados pela pesquisa.

Podemos perceber que todos os materiais analisados iniciam suas unidades a partir de temas, que são trabalhados com ilustrações ou textos: a série **Stufen**

International começa a unidade, normalmente, com ilustrações e pouco texto escrito, com situações do cotidiano e perguntas simples, contemplando as quatro habilidades, nos três volumes da coletânea. O mesmo ocorre com o material **Studio D** A1 e A2. A ideia é incentivar uma participação ativa do aprendiz, passando a seguir para a prática de exercícios escritos e para a fixação de estruturas gramaticais.

Por outro lado, no **Deutsch als Fremdsprache 1A – Neubearbeitung**, apesar de as unidades iniciarem-se também a partir de temas, eles são apresentados a partir de diálogos longos por escrito e, em seguida, há outros três textos mais curtos, elaborados artificialmente para a introdução de itens gramaticais, ao contrário do que ocorre com os outros dois materiais já mencionados.

4.2. Metodologia da pesquisa

A metodologia adotada para a elaboração deste trabalho seguiu o roteiro descrito a seguir.

Primeiramente, foi realizada a leitura completa dos materiais do corpus para o levantamento da ocorrência das partículas modais em todos os textos de leitura, diálogos e exercícios propostos.

Em seguida, foi feita uma análise dos enunciados em que há ocorrência das partículas modais. Para determinar se as ocorrências eram realmente exemplos de partículas modais e excluir homonímia com palavras de outras classes, como advérbios ou conjunções, foram realizados testes de checagem (como exclusão da palavra, deslocamento para o campo inicial).

Após o teste de exclusão, procedemos à análise da função comunicativa exercida pelas partículas modais no corpus com base nas variantes propostas por Helbig (1990), a partir da verificação do tipo de oração, ilocução e contexto interacional, para posterior classificação.

A fim de facilitar a identificação de tais funções, foram-lhes atribuídas palavras-chaves a partir de suas variantes, conforme descritas por Helbig. Em exercícios nos quais há diversas possibilidades de uso das partículas em questão, essas ocorrências não receberam a indicação de função específica e foram contabilizadas separadamente.

Para a análise do foco utilizado (foco nas formas, no significado e na forma), verificamos se houve retomada explícita ou não das partículas nas atividades propostas, como exercícios e/ou explicações específicas.

Em seguida à verificação do foco, observamos o tipo de exercício que contém a ocorrência, com base em Neuner (1981), Canale e Swain (1980) e Häusermann e Piepho (1996). A nomenclatura sugerida neste trabalho surgiu a partir das leituras citadas, como indicado anteriormente, pois nenhum dos autores emprega uma nomenclatura específica para os tipos de exercícios.

Dessa forma, adotamos os seguintes princípios:

- denominamos os exercícios da fase inicial de mecânico/reprodutivos, por terem como objetivo a fixação e repetição das formas neles trabalhadas;
- exercícios que, apesar da repetição, estimulam o aprendiz a empregar as formas e o vocabulário já aprendido para expressar-se de maneira mais livre são denominados reprodutivos/produtivos (fase intermediária para a produção livre);
- exercícios voltados à produção livre são aqui denominados de produtivos.

Para ilustrar a metodologia, apresentamos a seguir um exemplo da análise a ser realizada, a partir de ocorrências da partícula modal *denn* nos três materiais didáticos analisados.

4.2.1. Exemplo de análise: Stufen International 1

A primeira ocorrência da partícula *denn* no livro-curso da série **Stufen International 1** se dá na Unidade 2, na página 21, exercício 4. Nessa unidade, o foco é em como expressar procedência, abordando a localização de cidades e países. O tema é introduzido a partir do mapa da Alemanha, da Áustria e da Suíça, parcialmente preenchido com os nomes das cidades desses países, que devem ser completados pelo aprendiz.

A execução do exercício se dá a partir de um jogo com dados, tendo como objetivo, em um primeiro momento, verificar quantos nomes o aprendiz já conhece e completar o nome das cidades. Em um segundo momento, os aprendizes devem elaborar perguntas para verificar se a cidade se localiza no norte, no sul, no leste ou no oeste, se está próxima a algum rio e em qual país esse rio está. Em seguida, são propostos exercícios de áudio para identificar os nomes das cidades mencionadas. Reproduzimos a seguir o primeiro diálogo (op. cit., p. 2):

4) *Woher kommst Du?*

a) *Dialog. Hören Sie.*

...

A: *Woher bist du denn?*

B: *Aus Dortmund.*

A: *Und deine Familie?*

B: *Aus der Türkei natürlich.*

A: *Ja, ja, aber woher da?*

B: *Aus Çesme. Das ist etwa achtzig Kilometer südlich von Ismir. Und du?*

A: *Aus Hamburg.*

B: *Ich mag Hamburger.*

A: *(Lacht) Ich auch.*

A partícula modal *denn* aparece já na primeira pergunta do diálogo. Ela está inserida no contexto, ou seja, com foco no significado, já que não é destacada nem se prevê sua explicação ou aplicação, pois a proposta do exercício é o treino do áudio. A função da partícula nesse exemplo corresponde ao subtipo *denn* (3) na descrição de Helbig (1990, p. 107), que é usada em perguntas de complementação (*Ergänzungsfragen*) com a partícula átona. A pergunta refere-se a algo que é conhecido do ouvinte (ou dado como conhecido) e é motivada pela situação (quase sempre continuação de uma conversa). O uso da partícula nessa função torna a pergunta mais natural e cortês.

A seguir apresentamos os resultados analisados no corpus, conforme mencionado.

5. Resultados

Os itens que se seguem exibem os resultados obtidos após a análise do corpus.

5.1. Partículas modais no corpus

Nos três materiais didáticos analisados, foram identificadas 17 partículas modais ou conjuntos de partículas, com um total de 617 ocorrências.

A tabela que se segue indica as partículas que ocorrem no corpus, por ordem de ocorrência, da mais frequente para a menos frequente.

Partícula	Ocorrência	%
<i>denn</i>	199	32
<i>doch</i>	115	19
<i>mal</i>	93	15
<i>ja</i>	62	10
<i>eigentlich</i>	41	7
<i>aber</i>	26	4
<i>eben</i>	15	2
<i>wohl</i>	13	2
<i>einfach</i>	9	1
<i>schon</i>	9	1
<i>vielleicht</i>	9	1
<i>bloß</i>	6	1
<i>ruhig</i>	6	1
<i>mal (1) + eben</i>	6	1
<i>doch [+mal]</i>	6	1
<i>etwa</i>	1	< 1
<i>halt</i>	1	< 1
Total geral	617	100

Constam da listagem duas combinações de partículas: *mal + eben* e *doch + mal*. O material **Stufen International** 3, na página 52, destaca essas combinações como frequentes para obter efeitos de tornar o enunciado menos formal, especialmente com a partícula *doch* e *vielleicht* em perguntas.

Como podemos notar, as cinco partículas com maior número de ocorrência são: primeiramente *denn* (32%), em segundo lugar *doch* (19%), em terceiro lugar *mal* (15%), em quarto lugar *ja* (10%) e em quinto lugar *eigentlich* (7%). A partícula *aber* representa, ainda, 4% do total, seguida das partículas *eben* e *wohl*, com 2% cada uma, e das demais, com até 1% cada uma.

Chama-nos a atenção a grande ocorrência da partícula *denn*, com um número próximo do dobro da segunda mais frequente (*doch*). Na análise do corpus, observamos que a partícula *denn* frequentemente está associada a perguntas de complementação (*Ergänzungsfragen*), para expressar interesse acentuado e cortesia, como detalhado mais adiante no item 5.4.1., “Descrição das funções das partículas modais no corpus”.

5.2. Foco no aprendizado das partículas no corpus

Na tabela a seguir, apresentamos a ocorrência do foco na forma e foco no significado nos três materiais didáticos analisados no corpus.

Tipo de Foco	Stufen int 1	Stufen int 2	Stufen int 3	Deutsch als Fremd. 1A	Studio D A1	Studio D A2	Total
significado	117	139	132	70	29	32	519
forma	40	49	9	–	–	–	98

Notamos que o tipo de foco que mais ocorre é aquele no significado (519), o que é esperado em materiais didáticos comunicativos, uma vez que seu objetivo envolve o uso da língua em situações mais próximas da realidade comunicativa.

Lembramos que nessas aulas, com foco no significado, a atenção do aprendiz é deslocada para o significado sem se deter na forma, excluindo-se o ensino formal da gramática, a qual é aprendida implícita e incidentalmente. A aprendizagem acontece a partir dos insumos a que o aprendiz está exposto. O ponto central nesse tipo de aula é o aprendiz, bem como os processos de aprendizagem.

A alta frequência de foco no significado indica que os três materiais, em princípio, reconhecem que as partículas modais são importantes para a comunicação autêntica, mas não necessariamente o professor precisa trabalhá-las.

No material **Deutsch als Fremdsprache** 1A – Neubearbeitung, podemos observar que o foco no significado é o único proposto (70), e que o material não segue para o foco na forma para trabalhar as partículas modais presentes nele. Isso também já era esperado, pois esse material é anterior à proposta do ensino comunicativo; trata-se de um livro estruturalista, voltado principalmente ao ensino de estruturas sintáticas. Dessa forma, não há preocupação em destacar o ensino das partículas modais, uma vez que elas não fazem parte dessas estruturas. Mesmo assim, chama a atenção o fato de tais partículas não poderem ser excluídas, mesmo em textos elaborados com o objetivo de ensinar itens linguísticos específicos, sob pena de estes apresentarem um alemão pouco natural (cf. WEYDT, 1981), atípico.

Na coletânea **Studio D** A1 e A2, notamos que a proposta é 100% baseada no foco no significado, o que é esperado por se tratar de material comunicativo, cujo objetivo é ensinar a língua em uso, com as formas trabalhadas de maneira implícita.

No material **Stufen International** 1, podemos verificar que a incidência de foco no significado (117) é bem superior àquele na forma (40), e que o mesmo acontece no segundo volume da série (foco no significado – 139 x foco na forma – 49). Conforme exposto, tal diferença entre um foco e outro é esperada, já que se trata de material comunicativo. Contudo, o material demonstra preocupação em focar as partículas modais, uma vez que elas são trabalhadas também com foco na forma.

No terceiro volume do material **Stufen International**, a frequência do foco no significado (132) se mantém superior à do foco na forma (9). Porém, a diferença entre um e outro agora é bem maior. Isso se dá, provavelmente, porque o **Stufen International** 3 é direcionado para o nível intermediário, e por isso espera-se que os aprendizes já tenham certo domínio da LA, necessitando menos explicações no que se refere às partículas modais.

Na análise dos focos do material do corpus analisado, constatamos que o foco no significado é o mais presente. Exceto na coletânea do material **Stufen International**, que segue para o foco na forma a fim de trabalhar as partículas modais, os demais apresentam-nas, mas não propõem explicitamente uma atenção mais direta, deixando a critério do professor decidir se e como trabalhá-las de modo específico.

5.3. Tipos de exercícios contendo partículas modais no corpus

Neste item, apresentamos os resultados levantados sobre os tipos de exercícios propostos nos livros didáticos analisados no corpus.

O total de tipos de exercícios encontrados no material está distribuído conforme a tabela:

Tipo de exercício	Stufen int 1	Stufen int 2	Stufen int 3	Deutsch als Fremd. 1A	Studio D A1	Studio D A2	Total
mecânico/reprodutivo	157	188	129	70	29	32	606
produtivo	–	–	11	–	–	–	11

No **Stufen International 1**, como observamos na tabela, o tipo de exercício proposto é 100% mecânico/reprodutivo. Isso é compatível com o primeiro volume de um material direcionado para iniciantes. Nessa fase do aprendizado, espera-se que o aprendiz primeiro tenha acesso às estruturas e ao vocabulário para futuramente ser capaz de realizar produções na LE de maneira mais independente.

No segundo volume da série, os exercícios propostos também são 100% do tipo mecânico/reprodutivo. Considerando que esse volume ainda é direcionado para iniciantes, parece-nos adequado esse tipo de exercício, uma vez que o aprendiz primeiro recebe o *input* linguístico para depois reproduzir, fixar e utilizar de maneira mais autônoma o que aprendeu.

No **Stufen International 3**, o tipo de exercício proposto com maior frequência é o mecânico/reprodutivo (129), mas podemos notar que, para essa fase da aprendizagem, o tipo produtivo já é contemplado (11). Lembrando que esse material é anterior ao QECR e, portanto, não segue a divisão estabelecida por esse quadro, esse volume seria equivalente ao nível B1. Assim sendo, para esse nível espera-se que o aprendiz seja capaz de produzir de modo mais independente do que nas fases anteriores na LA, também no que se refere ao uso das partículas modais, o que é compatível com os resultados obtidos.

No material **Deutsch als Fremdsprache** 1A, conforme vemos na tabela, o tipo de exercício proposto é 100% mecânico/reprodutivo e condizente com o nível de aprendizado. Além disso, nesse tipo de material, estruturalista, não se espera que existam exercícios produtivos direcionados às partículas, já que não pertencem à proposição.

A totalidade da proposta para o material **Studio D** A1 e A2 também é de exercícios mecânico/reprodutivos, assim como nos demais materiais do corpus direcionados para iniciantes. Também aqui, o tipo de exercício apresentado é condizente com o esperado para esse nível de aprendizado.

Como podemos notar, os materiais do corpus analisado recorrem principalmente ao tipo de exercício mecânico/reprodutivo, provavelmente, por serem indicados ao nível iniciante. Nessa fase, os aprendizes ainda estão conhecendo, praticando e fixando as estruturas e o vocabulário da LA. O resultado apresenta-se dentro do esperado, pois esse tipo de exercício não tem como objetivo a produção de língua criativa, e sim o desenvolvimento e a implantação da habilidade de compreensão, com o intuito de preparar o aprendiz para o uso livre da língua, o que só deve ocorrer em estágios posteriores do aprendizado, como no terceiro volume da série **Stufen International**.

5.4. Funções das partículas modais no corpus

Nos materiais do corpus analisado, com base em Helbig (1990), foram encontradas 31 funções das partículas modais, apresentadas na tabela a seguir por ordem de ocorrência, da mais frequente para a menos frequente. Como indicado no item 4.2 da metodologia, os casos nos quais há diversas possibilidades de emprego da partícula são contabilizados separadamente na tabela e sinalizados por um traço.

Função	Palavra-chave	Ocorrências	%
<i>denn</i> (3)	reação; cortesia	185	30
<i>mal</i> (1)	atenuação de ordem/pedido/convite	71	12

<i>doch</i> (3)	insistência	50	8
<i>ja</i> (1)	apelo ao consenso/pressupõe consenso	43	7
<i>doch</i> (2)	crítica ou rejeição	32	5
<i>doch</i> (1)	apelo ao consenso/consentimento/adesão	27	4
<i>aber</i> (1)	surpresa (grau da expectativa)	26	4
<i>eigentlich</i> (3)	atualização do tema	20	3
<i>mal</i> (2)	atenuação de pedido em forma de pergunta	18	3
<i>ja</i> (2)	surpresa por algo incomum	16	3
<i>eigentlich</i> (2)	reflexão	14	2
<i>vielleicht</i>	incerteza	9	1
<i>eben</i> (1)	afirmação categórica/não modificável	8	1
<i>eben</i>	–	7	1
<i>denn</i> (1)	pergunta com surpresa	7	1
<i>schon</i> (2)	confirmação com ressalva	7	1
<i>wohl</i> (4)	indagação	7	1
<i>bloß</i> (1)	pedido/ordem/convite com advertência	6	1
<i>doch</i> (3) [+mal]	insistência cortês	6	1
<i>mal</i> (1) + <i>eben</i>	atenuação de apelo (informal)	6	1
<i>ruhig</i> (2)	ordem/pedido indireto	6	1
<i>denn</i>	–	5	1
<i>eigentlich</i>	–	5	1
<i>wohl</i> (1)	minimiza a certeza	5	< 1
<i>doch</i>	–	4	< 1
<i>einfach</i> (1)	afirmação categórica	4	< 1
<i>mal</i>	–	4	< 1
<i>einfach</i> (2)	atenua o problema	3	< 1
<i>ja</i>	–	3	< 1

<i>eigentlich</i> (4)	verificação	2	< 1
<i>einfach</i>	–	2	< 1
<i>denn</i> (2)	crítica	1	< 1
<i>denn</i> (4)	interpelação	1	< 1
<i>doch</i> (5)	certificar; assegurar	1	< 1
<i>doch</i> (6)	constatação + surpresa	1	< 1
<i>etwa</i> (1)	confronto indireto	1	< 1
<i>halt</i> (1)	aceitação/conformismo	1	< 1
<i>schon</i> (1)	certeza	1	< 1
<i>schon</i>	–	1	< 1
<i>wohl</i>	–	1	< 1
Total geral		617	100

Para facilitar a visualização da relação entre elas, apresentamos os resultados também em forma de gráfico:

Logo à primeira vista, chama-nos a atenção a grande variedade de funções das partículas modais indicadas no corpus, bem como o marcado predomínio da função *denn* (3), que exibe uma frequência duas vezes e meia maior do que a segunda mais frequente, *doch* (3), destacando-se ainda mais com relação às

demais. Além disso, para essa mesma partícula há exemplos das funções *denn* (2) e *denn* (4), com uma ocorrência de cada uma.

A partícula que tem mais funções representadas no corpus é *doch*, com cinco variantes (a saber: *doch* (1), (2), (3), (5) e (6)). Há, ainda, exemplos de *doch* em atividades nas quais não foi possível identificar a função de modo inequívoco.

5.4.1. Descrição das funções das partículas modais no corpus

Neste item, apresentamos a descrição das funções das partículas modais encontradas no corpus de nossa pesquisa, por ordem de ocorrência, da mais frequente para a menos frequente. Os resultados são ilustrados a partir de diálogos e textos em que essas funções estão inseridas nos materiais didáticos analisados.

1. ***denn* (3)** – palavra-chave: “reação; cortesia”

A função com maior ocorrência no corpus da pesquisa é *denn* (3), com 185 ocorrências (30% do total), que tem como palavra-chave “reação associada à cortesia”. Essa função ocorre em perguntas de complementação (*Ergänzungsfragen*) e a partícula é átona. É usada para referir-se a algo que é conhecido do ouvinte (ou é aceito por ele como conhecido). A pergunta é motivada a partir da situação (quase sempre é continuação de uma conversa), refere-se à conversa e é conectora de retomada (reativa). Torna a pergunta mais cordial e simpática.

Vejamos um exemplo no diálogo extraído do material didático **Studio D A1**, unidade 3, na página 46.

A: *Warst du schon mal in Bremen?*

B: *Nein, wo ist denn das?/Ja, da war ich schon.*

A: *In Deutschland.*

Como podemos notar, os participantes da interação reagem com perguntas e respostas. Trata-se de uma pergunta de complementação, na qual o falante A quer saber se B já esteve em Bremen alguma vez (*Warst du schon mal in Bremen?*), e o interlocutor responde com não, dando continuidade ao diálogo perguntando de maneira cortês onde é que a cidade fica (*Nein, wo ist denn das?*).

2. **mal** (1) – palavra-chave: “atenuação de ordem/pedido/convite”

A segunda maior ocorrência (71 – 12%) é a da função *mal* (1) em orações que expressam ordem, pedido ou convite, e a partícula é átona. Essa função confere um caráter mais íntimo (familiar), descompromissado e simpático (cordial) à conversa. Além disso, minimiza/atenua seu peso e modifica a ilocução, de ordem para um pedido e/ou um convite cordial.

Com essa função, o falante também requer e encoraja o ouvinte a fazer o que lhe é pedido; a exigência da realização e o tempo são deixados ao critério do receptor. O falante não só incita/convida, mas dá a entender também seu posicionamento de desejo (que se origina do caráter descompromissado e pessoal). Vejamos no diálogo extraído do material didático **Stufen International** 1, unidade 4, na página 48.

A: *Entschuldige, kannst Du **mal** bitte ein Foto machen?*

B: *Na klar mache ich.*

A: *Vielen Dank.*

B: *Bitte, bitte... Bist du Amerikanerin?*

A: *Nein, Kanadierin.*

[...]

No enunciado em questão, trata-se de um pedido para que a interlocutora faça algo pelo falante: *Entschuldige, kannst Du mal bitte ein Foto machen?* (“Desculpe, você poderia tirar uma foto?”). O falante expressa-se de maneira mais íntima (familiar), descompromissada e, ao mesmo tempo, simpática (cordial) ao usar a partícula. Também o faz usando o pronome pessoal na segunda pessoa do

singular, que é informal. Além disso, ele atenua seu pedido para que, assim, o ouvinte se sinta mais inclinado a fazer o que ele quer, isto é, tirar uma foto dele.

3. **doch** (3) – palavra-chave: “insistência”

A terceira função com maior ocorrência (50 – 8%) é *doch* (3), cuja palavra-chave é “persuasão”, e ocorre em pedidos, ordens ou convites; a partícula é átona. A oração com essa função é reativa e conectiva ao ato do turno anterior dos participantes da conversa (entendido como algo que deixou de ser feito, o que é criticado). Ao mesmo tempo, é iniciativa, no que se refere ao ato que se segue, em cuja realização se insiste. Reforça um convite e expressa, com ele, o desejo de mudança. Pode ter efeito de urgência, impaciência, irritação ou repreensão. Vejamos um exemplo no diálogo extraído do material didático **Stufen International** 2, unidade 13, na página 55.

A: *Beeilen Sie sich!*

B: *Ja, ja! Ich wasche mich gerade.*

A: *Sind Sie denn noch nicht fertig?*

B: *Nein, ich rasiere mich noch.*

A: *Sie rasieren sich ja gar nicht mehr!*

B: *Nein, ich rasiere mich noch.*

A: *Sie rasieren sich ja gar nicht mehr!*

B: *Nein, ich kämme mich nur noch.*

A: *Kämmen Sie sich **doch** später!*

B: *Ich muss mich aber noch anziehen.*

A: *Mann, beeilen Sie sich **doch**!*

B: *Ich beeile mich ja.*

No enunciado *Kämmen Sie sich doch später!*, (“Penteie-se mais tarde!”), o falante A, por meio dessa oração imperativa, está sendo reativo ao que foi dito anteriormente por B: *Nein, ich kämme mich nur noch* (“Não, eu só vou me pentear”).

Ele conecta-se ao turno anterior, demonstrando, também, insistência, pois quer que o falante B mude de atitude, isto é, deixe para se pentear mais tarde. Essa insistência, provavelmente, se dá porque o falante B informa a cada instante que ainda está fazendo algo, e isso vai deixando o falante A cada vez mais irritado, já que ele não fica pronto nunca.

Em *Mann*, *beeilen Sie sich doch!* (“Cara, apresse-se!”), o falante A está sendo, novamente, reativo. Conecta-se ao turno anterior, quando o falante B diz: *Ich muss mich aber noch anziehen* (“Mas eu ainda preciso me vestir”), porém, o falante A agora está claramente irritado com B e demonstra não apenas impaciência e irritação, mas também urgência na realização do que ele quer, ou seja, que B fique pronto logo.

4. **ja (1)** – palavra-chave: “apelo ao consenso/pressupõe consenso”

Ja (1) é a quarta função com maior ocorrência (43 – 7%), com a palavra-chave “apela ao consenso/pressupõe consenso”. Ela ocorre em orações afirmativas, e a partícula é átona. Refere-se ao conhecimento comum, sinalizando que o fato enunciado é conhecido tanto pelo falante quanto pelo ouvinte (equivalendo a “como nós dois sabemos”), ou, ainda, ele é apresentado como evidente, isto é, absoluto. Pressupõe consenso e/ou apela à concordância, pois o falante gostaria de assegurar-se de que o fato é de conhecimento comum dos interlocutores. Vejamos o exercício 9 extraído do material didático **Stufen International 2**, unidade 12, na página 42.

Übung 9 – *Essen aus der Luft. Ergänzen Sie die Verben in Perfekt.*

[...] 7. *Am schlimmsten war es im Winter 1948/49, das ... ihr sicher in der Schule... (lernen).* 8. *Da war die Berlin-Blockade.* 9. *Ihr wisst ja, die Russen...die Zufahrtsstraßen nach Berlin ... (blockieren) und die Alliierten ... uns dann 1 Jahr lang aus der Luft mit den sogenannten “Rosinenbomben”... (versorgen).*

[...].

Nesse exercício, o falante narra um fato que considera ou pressupõe como conhecido e quer se assegurar de que seus ouvintes se lembram do que ele está falando, como fica claro em *Am schlimmsten war es im Winter 1948/49, das [habt] ihr sicher in der Schule [gelernt]* (“O pior foi no inverno de 1948/49, certamente vocês aprenderam isso na escola”). Em seguida, com a oração afirmativa *Ihr wisst ja*, (“como vocês sabem”), o falante busca a concordância dos ouvintes para seu posicionamento com relação ao fato relatado em *die Russen [haben] die Zufahrtsstraßen nach Berlin [blockiert], und die Alliierten [haben] uns dann 1 Jahr lang aus der Luft mit den sogenannten “Rosinenbomben” [versorgt]* (“os russos bloquearam a estrada de acesso e os aliados abasteceram-nos durante um ano pelo ar com os chamados *Rosinenbomben*”).

5. **doch** (2) – palavra-chave: “crítica ou rejeição”

Com 32 das ocorrências no corpus (5%), *doch* (2) é a quinta função mais frequente, tendo como palavra-chave “crítica ou rejeição”. Ela ocorre em orações afirmativas, e a partícula é átona. Refere-se reativamente ao turno anterior e faz, entre ele e o enunciado comentado através de *doch* 2, uma leve contestação. Por um lado, tem efeito de conector de conversa, e, por outro, o turno anterior é criticado ou rejeitado.

Ilocutivamente, trata-se de uma rejeição. Vejamos o diálogo extraído do material didático **Deutsch als Fremdsprache** 1A, unidade 8, na página 57: *Der Kassettenrekorder ist kaputt.*

A: *Das Ding da geht nicht mehr. Was soll ich machen?*

B: *Das verstehe ich nicht. Gib her!*

A: *Ach, die Knöpfe drücken, das kann ich auch.*

Die Batterie ist wahrscheinlich leer.

B: *Das ist **doch** Unsinn. Wenn die Batterie leer ist, läuft auch das Band nicht mehr.*

Na oração afirmativa *Das ist doch Unsinn* (“Isso é bobagem!”), o falante reage, referindo-se ao turno anterior, *Die Batterie ist wahrscheinlich leer* (“Provavelmente acabou a bateria”), de modo negativo, ou seja, ele critica a fala do interlocutor, uma vez que ele esperava que seu parceiro de conversa fornecesse uma razão mais plausível

Cada uma das duas funções a seguir representa 4% do total de ocorrências no corpus, e apenas uma pequena variação no número absoluto determina sua posição na série.

6. **doch** (1) – palavra-chave: “apelo ao consenso/consentimento/adesão”

A sexta função com maior frequência de ocorrência (27 – 4%) é *doch* (1), com a palavra-chave “apelo ao consenso/consentimento/adesão”. Ela ocorre em oração afirmativa, e a partícula é átona. Expressa confirmação de um posicionamento; indica reforço através da lembrança de algo conhecido, mas que caiu no esquecimento, e que, através do uso da partícula, deve ser recuperado da memória do interlocutor pelo falante.

Com *doch* (1), apela-se para a base de conhecimento comum: o falante quer transmitir sua posição ao ouvinte e requer seu consenso, afastando uma pequena discordância. Pressupõe consenso, tematiza o consenso já claramente existente e tem efeito, no diálogo, de constituição de consenso. Vejamos um exemplo no diálogo extraído do material didático **Deutsch als Fremdsprache** 1A, unidade 11, na página 74.

A: *Es war sehr schön bei Ihnen, Frau Hartmann. Ich danke Ihnen für die Einladung, aber für mich ist es leider Zeit.*

B: *Wollen Sie nicht noch eine Tasse Kaffee trinken? Mit dem Wagen sind Sie **doch** schnell zu Haus.*

[...]

Na oração afirmativa *Mit dem Wagen sind Sie doch schnell zu Haus*, a falante B apela ao consenso de A. Ela espera concordância ao apelar para a base comum de conhecimento, ao dizer que de carro o interlocutor chegará bem rápido em casa. Consequentemente, não precisa se apressar. Com isso, eles podem chegar a um consenso, de modo que A aceite ficar mais um pouco e tomar outra xícara de café.

7. **aber (1)** – palavra-chave: “surpresa (grau da expectativa)”

Representando também 4% do total, mas com 26 ocorrências, a função *aber* (1) tem como palavra-chave “surpresa (grau da expectativa)” e assume a sétima posição. Ela ocorre em orações exclamativas com formato de oração afirmativa (verbo finito na segunda posição), em perguntas de decisão (*Entscheidungsfragen* – verbo finito na primeira posição) ou em perguntas de complementação (*Ergänzungsfragen* – verbo finito na segunda posição); a partícula é átona.

Com essa função, o falante expressa espanto e surpresa sobre o grau especial de um fato (ou de uma característica), baseado na contradição entre sua baixa expectativa e o que de fato aconteceu. Vejamos o exercício extraído do material didático **Studio D** A1, unidade 10, na página 162.

1 Lebensmittel auf dem Markt und im Supermarkt.

A: 3,49 Euro für Bananen – das ist **aber** teuer!

B: Die Erdbeeren sind billig, 500 g nur 99 Cent!

Na oração exclamativa, *das ist aber teuer!*, (“Nossa, como isso está caro!”), o falante expressa sua surpresa e seu espanto pelo preço da banana. Certamente, ele esperava que ela custasse mais barato, ou seja, sua surpresa se dá em relação ao valor inesperado diante de sua expectativa.

As próximas três funções representam, cada uma, 3% do total de ocorrências no corpus. Novamente, pequenas diferenças no número absoluto delas determinam a sequência apresentada.

8. *eigentlich* (3) – palavra-chave: “atualização do tema”

Em oitavo lugar está a função *eigentlich* (3), com a palavra-chave “atualização do tema” e 20 ocorrências (3%). Ela ocorre em perguntas de decisão (*Entscheidungsfragen*) e em perguntas de complementação (*Ergänzungsfragen*); a partícula é átona. Ela expressa um novo fato ou aspecto, até então não observado. Pode servir para iniciar uma conversa e indica a motivação interna da pergunta: sinaliza a atualização de um pensamento (ou ideia) que o falante já poderia ter feito antes. Pode indicar distanciamento do contexto e da conversa, ou dá a esta uma nova direção, frequentemente introduzindo um novo tema.

Vejamos o diálogo extraído do material didático **Stufen International** 1, unidade 9, na página 126.

A: *Wie alt bist du denn jetzt?*

B: *Zweiundzwanzig. (Pause) Wann hast du **eigentlich** Geburtstag?*

A: *Am Zweiunzwanzigsten Mai.*

B: *Wie ist das denn bei euch in der Türkei, feiert ihr da Geburtstag?*

A: *Das ist verschieden. Bei uns, das heißt in meinem Heimatort, feiert man den Geburtstag nicht.*

[...]

Na pergunta de complementação *Wann hast du eigentlich Geburtstag* (“Me diga uma coisa, quando é que você faz aniversário?”), o falante B, além de dar continuidade à conversa, expressa, também, que ele só então se deu conta de que não sabe a data de aniversário do ouvinte, apesar de, aparentemente, eles já se conhecerem. Deduzimos isso a partir da pergunta anterior, *Wie alt bist du denn jetzt?* (“Quantos anos você tem agora?”), referente ao tema, e do advérbio de tempo *jetzt* (agora), que nos mostra que ele já poderia ter perguntado, mas somente nesse momento notou que não sabia disso. Ele faz a pergunta com o intuito de atualizar as informações sobre seu parceiro de interação.

9. *mal* (2) – palavra-chave: “atenuação de pedido, em forma de pergunta”

A nona ocorrência mais frequente (18 – 3%) é a função *mal* (2), com a palavra-chave “atenuação de pedido em forma de pergunta”. Ela ocorre em perguntas de decisão (*Entscheidungsfragen*) com o verbo finito na primeira posição, mas com característica ilocutiva de ordem, pedido ou convite. A partícula é átona. Essa função também sinaliza algo como um ambiente sem cerimônia, cordial e descompromissado, e atenua o peso da ordem (como em *mal* (1)). Além disso, dá a entender o posicionamento do falante de que ele prefere uma resposta positiva, isto é, uma reação positiva com relação a seu desejo. Vejamos o diálogo extraído do material didático **Studio D** A1, unidade 11, na página 180.

A: *Wo ist hier die Herrenabteilung?*

B: *Das ist hier, gleich rechts.*

A: *Ich suche Hemden.*

B: *Wie gefällt Ihnen dieses rote?*

A: *Ja, ganz gut. Kann ich das **mal** anprobieren?*

B: *Ja, natürlich, das steht Ihnen bestimmt sehr gut.*

[...]

Na pergunta *Kann ich das mal anprobieren?* (“Será que eu posso experimentar?”), o falante A, além de expressar cortesia, falta de cerimônia, indica, também, que espera que a resposta seja positiva, ou seja, que o falante B diga “sim, você pode experimentar a roupa”. Afinal de contas, ele está em uma loja especializada. Espera-se que, antes de decidir comprar a peça, a pessoa possa experimentá-la, o que comprova que a cortesia é a função principal da partícula nessa situação.

10. *ja* (2) – palavra-chave: “surpresa por algo incomum”

Em décimo lugar, com 16 ocorrências (3%), está a função *ja* (2), cuja palavra-chave é “surpresa por algo incomum”. Ela ocorre em orações exclamativas, com verbo finito na segunda posição, e a partícula é átona. Expressa espanto e surpresa do falante sobre um fato que é percebido ou recebido como fora do comum e que ele acaba de notar, algo que foge do normal e é contrário ao esperado. O espanto pela discrepância entre o fato esperado e o percebido deve ser transmitido ao interlocutor (espera-se uma confirmação).

Sem referência ao turno anterior do ato de fala, é adotada quase sempre no início de uma conversa. Vejamos um exemplo no exercício extraído do material **Stufen International 3**, unidade 29, na página 150.

Umfrage des “Stern”: Was die Deutschen am Arbeitsplatz und in der Freizeit am meisten ärgert.

[...]

d) Redemittel: Wie kann man Ärger oder Protest ausdrücken? Beispiele [...] “Wenn alle so rücksichtslos wären!“, “Das ist **ja** eine Frechheit!“, “Das ist **ja** wirklich unverschämt!”...

O exercício apresenta diversas possibilidades de expressão. Com a oração exclamativa “*Das ist ja eine Frechheit!*” (“Mas que atrevimento!”), o falante indica que está espantado com a atitude de outras pessoas, que ele considera totalmente inadequada, e espera com isso a adesão dos interlocutores a seu julgamento. O mesmo acontece no enunciado *Das ist ja wirklich unverschämt!* (“Mas que falta de vergonha!”).

11. *eigentlich* (2) – palavra-chave: “reflexão”

Com 14 exemplos no corpus (2%), a décima primeira ocorrência é a da função *eigentlich* (2), que tem como palavra-chave “reflexão”. Ela ocorre em orações

afirmativas; a partícula é átona. Segundo Helbig (op. cit. p. 129), pode ocupar o campo antes do verbo finito (*Vorfeld*). Isso vai contra a definição de partícula modal do próprio Helbig (op. cit. p. 32), o que leva a crer que, na verdade, se trate de um advérbio sentencial (*Satzadverb* – WELKER, 2004, p. 260). Mesmo assim, seguiremos o posicionamento de Helbig e do material didático, que apresenta *eigentlich* como partícula modal.

Essa função sinaliza que o falante considera um pensamento como complicado e fundamental, e que, até o momento do enunciado, a informação conhecida parece ser superficial (equivale a “depois de uma reflexão mais profunda”; “observando melhor”). Conversacionalmente, indica um novo tema ou ponto de vista. Vejamos o diálogo extraído do material didático **Stufen International 2**, unidade 16, na página 101.

A: *Komisches Wetter heute, finden Sie nicht?*

B: *Ja, das muss ich auch sagen. Es ist nicht richtig warm und nicht richtig kalt.*

A: *Man weiß gar nicht, wo man dran ist.*

B: *Und was man **eigentlich** anziehen soll bei solchem Wetter. [...]*

Na oração afirmativa *Und was man eigentlich anziehen soll bei solchem Wetter* (“E o que se deve vestir com um tempo desses”), o falante expressa que, mesmo depois de análise, tanto ele quanto B não sabem o que se deve vestir diante da constatação de que o tempo está esquisito, nem muito quente, nem muito frio.

Cada uma das próximas 12 funções representa apenas 1% do total de ocorrências no material analisado no corpus, com frequências absolutas variando entre 9 e 5 ocorrências.

12. *vielleicht* – palavra-chave: “incerteza”

Apesar do material **Stufen International 2** apresentar *vielleicht* como partícula modal (unidade 11, na página 23) usada para tornar o pedido e a pergunta mais cortês, Helbig (1990, p. 228) não a classifica desse modo. Segundo o autor,

trata-se de palavra modal (*Modalwort*), isto é, de um advérbio sentencial (*Satzadverb*), pois modifica o enunciado como um todo. Apesar de nossa base teórica partir de Helbig, optamos por incluir na investigação as 9 ocorrências de *vielleicht* no corpus com essa função, por também expressar uma modalização do enunciado e ser trabalhado de maneira análoga às partículas modais por um dos materiais didáticos aqui analisados.

No exercício de áudio 15a do **Stufen International 2**, na página 23, os aprendizes devem ler as frases e assinalar a posição da partícula, como em:

*Haben Sie **vielleicht** noch ein Zimmer frei?*
(Será que/Por acaso o senhor ainda tem um quarto vago?)

13. **eben** (1) – palavra-chave: “afirmação categórica/não modificável”

A função *eben* (1) apresentou 8 ocorrências no corpus. Sua palavra-chave é “afirmação categórica/não modificável”. Ela ocorre em oração afirmativa, e a partícula é átona. Essa função torna uma afirmação categórica; apresenta-a como evidente e absoluta (universal), imuniza-a consideravelmente contra outras argumentações. Ela insinua que o falante não pode alterar os fatos, sua realidade não é dada como discutível, bloqueando perguntas por motivos adicionais. O caso deve ser depreendido como encerrado, por isso, frequentemente, leva à interrupção de discurso. Vejamos o exercício extraído do material didático **Stufen International 2**, unidade 12, na página 42.

A: Exportbier haben wir leider nicht.
*B: Dann nehme ich **eben** ein Pils.*

O falante B quer uma cerveja tipo exportação, mas infelizmente o falante A não dispõe do produto. Não há o que discutir, não há o que fazer, a não ser aceitar o fato. Com isso, B tem que se conformar de que terá que comprar outro tipo (Pils),

expressa seu entendimento da situação e encerra o diálogo com a oração afirmativa *Dann nehme ich eben ein Pils* (“Então, ‘tá, né? Vou levar a Pils mesmo”).

14. **denn** (1) – palavra-chave: “pergunta com surpresa”

Com 7 ocorrências no corpus, a função *denn* (1) tem como palavra-chave “pergunta com surpresa”. Ocorre em perguntas de decisão (*Entscheidungsfragen*), com verbo na primeira posição, e a partícula é átona. Essa função sinaliza a posição do falante de que algo presente na pergunta era pressuposto, conhecido (ou não), e ele expressa espanto e surpresa diante da inadequação dessa expectativa. Quase sempre, refere-se à conversa e tem caráter de pergunta de confirmação (*Rückfrage*). A pergunta com *denn* (1) tem, na maioria das vezes, efeito mais cortês e simpático. Vejamos o exercício extraído do material didático **Deutsch als Fremdsprache** 1A, unidade 4, na página 30.

A: *Du, ich suche ein Zimmer.*

B: *Hast du **denn** keins?*

A: *Doch, ich habe eins, aber das ist sehr klein*

[...]

Na pergunta de decisão *Hast du denn keins?* (“Ué, mas você já não tem um?”), o falante B expressa que sabia ou supunha que A já tinha um quarto, e fica surpreso com seu enunciado: *Du, ich suche ein Zimmer* (“Ei, estou procurando um quarto”).

15. **schon** (2) – palavra-chave: “confirmação com ressalva”

A função *schon* (2) apresentou 7 ocorrências, e sua palavra-chave é “confirmação com ressalva”. Ela ocorre em orações afirmativas, e a partícula pode ser átona ou tônica. Essa função sinaliza uma confirmação com ressalva, uma

concordância com reserva. O falante confirma o teor da declaração e expressa concordância parcial atrelada a alguma restrição, que, no entanto, deve ser entendida como sem importância. O próprio fato é confirmado, pois a partir dele possivelmente as conclusões retiradas são restritivas.

Frequentemente precede uma segunda oração principal introduzida por *aber* (“mas”), *nur* (“somente”) e *allein* (neste contexto: “só que...”), ocorre quase sempre em diálogos e na troca de falante. Tem caráter reativo e conector de retomada (pressupõe-se sempre um turno anterior). Vejamos o exercício extraído do material **Stufen International 2**, unidade 20, na página 175.

A: Halten Sie Klimakonferenzen wie in Rio de Janeiro 1992 und in Berlin 1995 für wichtig?

B: Ja, ich halte sie **schon** für wichtig, aber das ist erst der Anfang.

Perguntado a B se ele considera importantes conferências climáticas como as ocorridas no Rio de Janeiro em 1992 e em Berlim em 1995 (*Halten Sie Klimakonferenzen wie in Rio de Janeiro 1992 und in Berlin 1995 für wichtig?*), B responde que sim. Contudo, ele faz uma ressalva: *Ich halte sie schon für wichtig, aber das ist erst der Anfang* (“Sim, considero importantes, mas é apenas o começo”). Assim, ao usar *schon* na primeira oração e *aber* na segunda, ele confirma o teor do enunciado, mas expressa, também, uma concordância parcial, de maneira restritiva.

16. **wohl** (4) – palavra-chave: “indagação”

A função **wohl** (4), com palavra-chave “indagação”, também teve 7 ocorrências e se manifesta em perguntas de complementação (*Ergänzungsfragen*), com a partícula átona. Essa função marca a pergunta como expressão da incerteza subjetiva do falante, como restrição diante do ouvinte, dando frequentemente à questão um caráter pensativo, de reflexão. Vejamos o exercício extraído do material didático **Deutsch als Fremdsprache 1A**, unidade 7, na página 53.

A: *Wie wird **wohl** das Wetter? Was meinen Sie?*

B: *Ich weiß es nicht, ich glaube, es wird regnen.*

[...]

Com a pergunta *Wie wird wohl das Wetter?* (“Como é que será que vai ficar o tempo?”), o falante A está fazendo um questionamento subjetivo, visto que ele não pode prever o futuro. Ele está “pensando alto” consigo mesmo, e depois passa a indagação ao falante B.

17. **bloß** (1) – palavra-chave: “pedido/ordem/convite com advertência”

A função *bloß* (1), com palavra-chave “pedido/ordem/convite com advertência”, ocorre 6 vezes no corpus da pesquisa, com a partícula átona ou tônica. Essa função sinaliza a urgência de um pedido, ordem ou convite, que assume, desse modo, um caráter de advertência por um perigo, ou de uma ameaça com consequências desagradáveis diante de algo não ordenado/solicitado (similar a *ja* (3)).

Vejamos um exemplo no exercício extraído do material didático **Stufen International** 2, unidade 18, na página 149.

*Denken Sie **bloß** an die Zukunft dieser Kinder!*

Nessa oração exclamativa, apesar de não termos um contexto maior (pois todas as ocorrências fazem parte de um exercício para ouvir e marcar a posição da partícula modal na oração), é possível depreendermos que, com esse enunciado (“Pensa só no futuro dessas crianças!”), o falante está querendo chamar a atenção de seu ouvinte para pensar urgentemente no futuro das crianças, pois algo representa uma ameaça para o futuro delas.

18. *mal*(1) [+ *eben*] – palavra-chave: “atenuação de apelo (informal)”

A **Duden Grammatik** (2006, p. 600s) menciona a possibilidade de combinação de partículas. A combinação das partículas “*mal*” e “*doch*” foi encontrada no material didático **Stufen International 3**, que a apresenta como uma forma de tornar ordens, pedidos e perguntas menos formais. Apesar de essa combinação não constar da obra de Helbig, optamos por considerá-la, pois, além de ser utilizada no corpus, também é expressamente tematizada pelo material.

Todas as seis ocorrências constam do exercício 6a na página 52 do **Stufen International 3**, no qual as partículas devem ser inseridas em um diálogo entre um policial e a mãe de duas crianças:

- 1.P: *Entschuldigen Sie, kann ich Sie (vielleicht mal eben) etwas fragen?*
- 2.M: *Ja, natürlich.*
- 3.P: *Schildern Sie mir (doch mal), was Sie mal gerade gesehen haben.*
- 4.M: *Meine Kinder haben mich auf den Mann aufmerksam gemacht.*
- 5.P: *Können Sie sie (mal eben) herrufen?*
- 6.M: *Natürlich. Peter, Steffi, kommt (doch gerade mal) her!*

19. *ruhig* (2) – palavra-chave: “ordem/pedido indireto”

A função *ruhig* (2), cuja palavra-chave é “ordem/pedido indireto”, ocorre em orações afirmativas com verbo modal (6 ocorrências); a partícula é átona ou tônica. A oração assume caráter de ordem, pedido ou convite indireto e sinaliza recomendação, no sentido de permissão (equivalendo a “não tenho nada a opor”).

Vejamos a seguinte oração afirmativa, extraída de um exercício do material didático **Stufen International 2**, unidade 19, na página 166:

Du kannst **einfach** meine Ausrüstung nehmen.

O falante faz uma recomendação a seu interlocutor, expressando que ele não vê problema algum em emprestar seu equipamento para ele, e que este deve ficar à vontade para usá-lo.

20. **wohl** (1) – palavra-chave: “minimiza a certeza”

A vigésima função presente no corpus é *wohl* (1), com a palavra-chave “minimiza a certeza”. Ocorre em orações afirmativas, e a partícula é átona. Sinaliza que o falante não afirma a exatidão da declaração sobre o acontecimento do fato, mas, sim, marca o enunciado como hipótese, através da referência a um motivo (evidente) por trás do discurso. Sendo apenas suposição, não pode ser contestada nem ainda confirmada, mas expressa uma colocação hipotética do falante para a declaração (que ainda pode ser reforçada com o uso de *vermutlich* (“presumivelmente”) ou *wahrscheinlich* (“provavelmente”)).

Vejamos um exemplo no exercício extraído do material didático **Deutsch als Fremdsprache** 1A, unidade 17, na página 117.

A: *Weißt Du, wann Maria kommt?*

B: *Nein, ich weiß nicht, wann sie kommt. Ich weiß auch nicht, ob sie überhaupt kommt.*

A: *Doch, sie hat gesagt, dass sie kommt.*

B: *Nun, wenn sie gesagt hat, dass sie kommt, wird sie **wohl** auch kommen.*

A: *Die Frage ist nur, wann? Ich möchte wissen, ob sie mit uns zu Abend isst oder nicht.*

Na oração afirmativa *sie wird wohl auch kommen* (“muito provavelmente ela virá”), o falante não está garantindo que Maria virá, mas considera que é bem provável que isso aconteça, já que ela disse que viria.

A seguir, apresentamos as 11 funções que representam, cada uma, menos de 1% do total de partículas modais analisadas no corpus da pesquisa, com frequências absolutas variando entre 4 e 1 ocorrências.

21. *einfach* (1) – palavra-chave: “afirmação categórica”

A função *einfach* (1) ocorre em orações afirmativas, com a partícula átona ou tônica, e tem como palavra-chave “afirmação categórica”. Com essa função, o falante sinaliza um acontecimento problemático: apresenta um fato que lhe parece importante como notório e incontestável. Vejamos o exercício extraído do material didático **Stufen International** 2, unidade 17, na página 130.

A: *Hoffentlich finde ich heute einen Job.*

B: *Ich habe **einfach** keine großen Hoffnungen.*

A: *Warum denn nicht?*

B: *Weil es immer doch schwerer wird, einen Job zu finden.*

A: *Aber Du suchst doch noch nicht so lange!*

B: *Das stimmt schon. Aber es gibt **einfach** jedes Jahr weniger Jobs.*

Na oração afirmativa *Ich habe einfach keine großen Hoffnungen* (“Eu simplesmente não tenho grandes esperanças”), o falante B expressa o que para ele é fato, não há esperanças de encontrar um trabalho. Mesmo depois que A o confronta por considerar que ainda é cedo para ele desanimar – até porque não faz muito tempo que B está procurando –, ainda assim B deixa claro que concorda com A, mas apresenta uma restrição no último enunciado: *Das stimmt schon. Aber es gibt einfach jedes Jahr weniger Jobs* (“Sim, concordo. Mas a cada ano há menos trabalho”), mantendo sua posição inicial com relação ao problema, diante do qual não há nada a fazer.

22. **doch(3) [+mal]** – palavra-chave: “insistência cortês”

As seis ocorrências desta combinação constam dos dois volumes do material didático **Studio D**. Apesar de não haver explicações expressas sobre sua função, podemos depreender, a partir dos exemplos, que se trata de uma insistência aliada à cortesia expressa por “*mal*”, como no exercício 8, na página 202 do **Studio D A1**:

- 1.A: *Siehst du denn tollen Typ da drüben?*
 B: *Den Blonden? Das ist Peter! Findest du den gut?*
 A: *Ja, er sieht gut super aus!*
 B: *Ich habe seine Telefonnummer. Ruf ihn **doch mal** an.*

23. **einfach (2)** – palavra-chave: “atenua o problema”

A função *einfach* (2) ocorre em orações que expressam ordem, convite ou pedido, tem a partícula como átona ou tônica e a palavra-chave como “atenua o problema”. Essa função marca um fato como simples, como um problema de solução fácil. Atenua a ilocução, modificando-a para um conselho (o qual não deve ser de interesse apenas do falante, mas também do ouvinte). Funciona, assim, como um modificador ilocucional, frequentemente combinada com *doch* ou *mal*. Vejamos o exercício extraído do material **Stufen International 3**, unidade 21, na página 14:

- A: *Warum tanzt Du eigentlich nicht, Sven?*
 [...]

 B: *Ich weiß nie, was ich zu einem Mädchen sagen soll.*
 A: *Lächerlich...Sag doch **einfach** irgendwas!*
 [...]

Com a oração exclamativa *Sag doch einfach irgendwas!* (“Simplesmente diga qualquer coisa!”), o falante A dá um conselho a B para que ele não deixe de dançar: se o problema é apenas não saber o que dizer, isso é de fácil resolução, desde que ele (B) simplesmente diga qualquer coisa.

24. *eigentlich* (4) – palavra-chave: “verificação”

A função *eigentlich* (4) tem como palavra-chave “verificação”. Ela ocorre em perguntas de complementação (*Ergänzungsfragen*), e a partícula é tônica. Essa função sinaliza que se trata de um pensamento/ideia complexo e fundamental, que parece, até o momento do enunciado (ou do conhecimento), evidente e superficial. Quase sempre se refere ao turno anterior, atuando como conector de retomada, e às vezes repete uma pergunta, para a qual o falante ainda não recebeu uma resposta satisfatória. Vejamos um exemplo extraído do exercício de fonética do material **Stufen International 3**, unidade 24, na página 65.

*Wie heißt Du **eigentlich**?*

No enunciado, apesar de não termos um contexto maior para análise, sabemos que, com a formulação *Wie heißt Du eigentlich?* (“A propósito, qual é seu nome?”), o falante por algum motivo ainda está em dúvida quanto ao nome do interlocutor, apesar de ser algo que ele já deveria saber (ou que seria evidente) a essa altura da conversação.

Os próximos itens trazem as funções que, no corpus da pesquisa, estão representadas por apenas uma ocorrência cada uma.

25. *denn* (2) – palavra-chave: “crítica”

A função *denn* (2) ocorre em perguntas de decisão (*Entscheidungsfragen*), com o verbo finito na primeira posição e com a partícula átona, tendo como palavra-

chave “pedido de explicação”. Essa função indica censura, configurando-se como um tipo de pergunta retórica, já que não se espera uma resposta, mas sim uma

Dr. Scriptorius kommt nach vielen Jahren im Ausland nach Deutschland zurück. Aber was ist das? Überall sieht er eine fremde Schrift: flu:kha:fən frankfurt intenatsiona:lə ankunft. Eine fremde Sprache? Nein, das ist ja Deutsch, wie man es spricht!

*“Ja, wissen Sie **denn** nicht?”, sagt eine Frau, “wir hatten eine Schriftrevolution!”*

“eine Revolution?”

“Ja, alle Schulkinder haben gestreikt und gegen die alte Schrift demonstriert. Sie wollten schreiben, wie man spricht.”

explicação (determinada resposta já é atribuída ou imputada). Vejamos o exercício extraído do material **Stufen International** 1, unidade 9, na página 133.

No exemplo, trata-se de um exercício de fonética, com o objetivo de mostrar como são pronunciadas algumas palavras na língua alemã a partir de uma “revolução na escrita”. Com a pergunta *Ja, wissen Sie denn nicht?* (“Sim, como assim o senhor não sabe?”), o falante expressa uma reação de censura e crítica diante do aparente desconhecimento do interlocutor. Ao fazer essa pergunta, ele não espera uma resposta sim ou não, apenas critica o interlocutor e já dá a explicação, “corrigindo” sua falha.

26. **denn** (4) – palavra-chave: “interpelação”

Com a palavra-chave “interpelação”, a função *denn* (4) ocorre em perguntas de complementação (*Ergänzungsfragen*), com a partícula átona. Essa função também é indicativa de censura, mas, para esse tipo de pergunta, espera-se não apenas respostas, e sim também justificativas. Todavia, uma interpretação como censura só é possível quando: 1) o acontecimento expresso deve ser avaliado como negativo a partir das expectativas ou 2) recebe uma avaliação negativa a partir do contexto da situação. Vejamos o exercício extraído do material didático **Studio D A2**, unidade 5, na página 80.

A: Guten Morgen. Mein Name ist Albers. Ich habe vor zwei Tagen eine neue Kuckucksuhr bei Ihnen gekauft. Die möchte ich reklamieren. Hier ist der Kassenzettel.

B: So – warum? Ist die Uhr kaputt?

A: Nein, die Uhr geht genau. Aber der Kuckuck...

B: Was ist mit dem Kuckuck?

A: Der Kuckuck sagt nichts.

B: Das ist ganz normal, ein Kuckuck sagt nichts.

A: Ja, aber das ist doch eine Kuckucksuhr.

B: Natürlich, was haben Sie **denn** gedacht?

A: Der Kuckuck singt auch nicht. Der ist kaputt. Hier steht, dass ich zwei Jahre Garantie habe.

[...]

Na pergunta *Natürlich, was haben Sie denn gedacht?* (“Claro, o que o senhor pensou?”), o falante B expressa sua censura ao questionar A, querendo dizer com isso: “O que o senhor esperava, que o cuco falasse? Cuco não fala!”. Com isso, além de censurar a atitude de A como improcedente, ele espera que este dê explicações sobre sua reclamação.

27. **doch** (5) – palavra-chave: “certificar, assegurar”

A função *doch* (5), com palavra-chave “certificar, assegurar”, ocorre com a presença da partícula átona em orações com forma afirmativa (verbo conjugado na segunda posição), mas entoação de pergunta de decisão (*Entscheidungsfragen*). Por meio dessa função, o falante quer se assegurar de algo e espera uma confirmação pela resposta do interlocutor, ou gostaria de se desvencilhar de uma preocupação ou dúvida através da resposta do ouvinte. Há preferência por uma resposta positiva, tratando-se, assim, de uma pergunta de certificação. Vejamos o exemplo no exercício extraído do material **Stufen International** 1, unidade 6, na página 85.

Philipp ist sehr unordentlich. Immer sucht er irgendwas. Ergänzen Sie der, das, die und ihn, es, sie.

[...]

3. Wo ist die Zeitung von heute?

*Tobias, du hattest sie **doch**?*

[...]

No enunciado, o falante (*Philipp*), que é uma pessoa muito desorganizada, e, por isso, está sempre procurando algo, espera que seu interlocutor dê uma resposta afirmativa sobre onde está o jornal de hoje. Para isso, ele diz: *Tobias, du hattest sie doch?*, querendo dizer: “Por acaso/Portventura você não estava com ele?”, e assim já indica esperar que o ouvinte dê uma resposta positiva, confirmando suas expectativas.

28. doch (6) – palavra-chave: “constatação + surpresa”

A mesma partícula, também átona, apresenta ainda a função *doch* (6), agora com a palavra-chave “constatação + surpresa”. Ela ocorre em orações exclamativas com o verbo finito na segunda posição, iniciadas ou não por pronome interrogativo.

Essa função sinaliza uma reação espontânea a uma observação imediatamente anterior, uma constatação de surpresa ou um protesto diante do contraste entre o esperado pelo falante até o momento e o fato enunciado. Com isso, o falante realiza uma correção do próprio conhecimento, associada frequentemente com surpresa, espanto ou indignação, e esperando concordância por parte do ouvinte. Vejamos o exercício extraído do material **Studio D A2**, unidade 4, na página 66.

A: *Hallo Holger! Wie war dein Wochenende?*

B: *Geht so. Ich hatte ein Spiel.*

A: *Und, wie war's?*

B: *Furchtbar! Eine Katastrophe!*

A: *Wieso das denn? Erzähl mal!*

B: *Wir haben 0:5 verloren!*

A: *Echt? 0:5! Ach, Du Schade!*

B: *Ja, und das gegen den FC Schwabhausen!*

A: *Das gibt's **doch** gar nicht! So ein Pech!*

Com a oração exclamativa *Das gibt's doch gar nicht!* (“Caramba! Não pode ser! Como assim?”), o falante A expressa que está muito surpreso por B ter perdido o jogo com um resultado de 5 a 0, e ainda provavelmente contra um adversário fraco. Além disso, ele espera que o ouvinte concorde com ele, isto é, que este também não esperava um resultado tão ruim. Diante da quebra das expectativas, ele tem uma reação espontânea de incredulidade.

29. *etwa* (1) – palavra-chave: “confronto indireto”

A função *etwa* (1) ocorre em perguntas de decisão (*Entscheidungsfragen*), com o verbo finito na primeira posição, e a partícula é átona. Sua palavra-chave é “confronto indireto”. Essa função sinaliza que o falante espera receber uma resposta negativa de seu interlocutor, pois o que ele questiona é algo que ele não quer que o interlocutor faça. Vejamos o enunciado extraído do material didático **Stufen International** 3, unidade 27, na página 116:

*Glaubst Du **etwa**, dass bei Greenpeace nur Spinner aktiv sind?*

O falante expressa sua surpresa e seu desagrado com a atitude do interlocutor, além de sinalizar que espera que este responda com “não” a sua pergunta: *“Glaubst Du etwa, dass bei Greenpeace nur Spinner aktiv sind?”* (“Não vai

me dizer que/Por acaso você acredita que no Greenpeace só tem maluco?”), a fim de repensar sua posição.

30. **halt** (1) – palavra-chave: “aceitação/conformismo”

“Aceitação/conformismo” é a palavra-chave da função *halt* (1). Em orações afirmativas e com a partícula átona, essa função sinaliza a opinião do falante de que

A: Guten Tag, Herr Treiber.

B: Tag, Herr Okafor.

A: (Erstaunt) Haben Sie heute frei?

B: Frei? Ich bin arbeitslos geworden!

A: Oh, das wusste ich nicht. Das tut mir Leid.

B: Tja, da kann man nichts machen. So wie mir geht's ja im Moment Millionen von anderen auch.

A: Ist Ihre Firma bankrupt?

B: Sie meinen bankrott. Nein, aber sie ist geschlossen worden, weil die Produktion ins Ausland verlegt wird. Globalisierung nennt man das heutzutage.

A: Und warum?

*B: Weil die Produktion da **halt** viel billiger ist als hier und die Firmen dann mehr Gewinn machen können.*

[...]

algo não pode ser modificado. O falante gostaria de transmitir ao interlocutor, em seu posicionamento, que não se pode nem intervir nem mudar o fato. Vejamos o exercício extraído do material **Stufen International** 3, unidade 26, na página 93.

No enunciado *Weil die Produktion da halt viel billiger ist als hier und die Firmen dann mehr Gewinn machen können* (“Porque a produção é muito mais barata do que aqui e as empresas podem obter mais lucro”), o falante B expressa seu conformismo com a realidade desse fato. Esta implica que ele, como milhares de pessoas, esteja desempregado devido à globalização, e quanto a isso não há o que fazer.

31. ***schon* (1)** – palavra-chave: “certeza”

Em orações afirmativas com significado de futuro e partícula átona, a função *schon* (1) tem como palavra-chave “certeza”. Essa função sinaliza uma argumentação/explicação plausível, expressa certeza do falante de que a suposição enunciada é correta e o fato será concretizado. A única ocorrência no corpus está no **Stufen International 2**, unidade 17, na página 119:

A: Heute ist super Surfwetter. Willst du nicht mal mitkommen?

B: Ach, ich hab' keine Lust. Ich bleib' lieber zu Haus.

A: Surfen macht aber echt Spaß!

B: Das ist mir zu anstrengend und zu gefährlich.

[...]

A: Versuch's doch wenigstens mal. Das ist ein klasse Gefühl!. Das macht noch mehr Spaß als Kochen. Und es ist auch gar nicht schwer. Das lernst du schnell.

B: Nein, das lern' ich nie, Das ist nichts für mich. Außerdem hab' ich ja auch überhaupt keine Ausrüstung.

A: Das ist kein Problem. Ich leih' dir meine.

B: Und was ist, wenn ich dauernd ins Wasser falle?

*A: Das macht nichts. Das bring' ich dir **schon** bei. Komm, sei mal nicht so passiv!*

B: [...]

Como vemos no diálogo, o falante A insiste para que B faça algo que ele (A) quer. Para isso, ele argumenta de maneira plausível e pede para seu ouvinte considerar seu convite. Dentre as desculpas de B, temos *Und was ist, wenn ich dauernd ins Wasser falle?*, em que ele questiona A, querendo saber o que A fará caso ele (B) caia na água. Com isso, temos o indício de futuro, que é uma das características dessa função. A resposta de A reforça essa ideia de futuro, ao dizer: *Das macht nichts. Das bring' ich dir schon bei*, ou seja, isso não será um problema, uma vez que ele vai ensinar B a surfar, transmitindo, assim, sua confiança para o interlocutor, a fim de convencê-lo.

Como vimos, as partículas modais desempenham diferentes funções na interação comunicativa e servem de recursos para os participantes da conversa expressarem posicionamento, expectativas, sentimentos e atitudes. O próximo item apresenta a distribuição das funções por material didático.

5.4.2. Ocorrência de partículas modais e suas funções por material didático

As funções das partículas modais descritas no item anterior distribuem-se nos materiais didáticos do corpus como mostrado na tabela a seguir:

O gráfico indica que o material **Stufen International** apresenta uma quantidade muito maior de partículas modais do que os demais (79% do total).

Em parte, isso se dá pelo fato, já mencionado, de **Stufen International** ser anterior ao QECR. Dessa forma, os três livros desse material correspondiam ao nível básico (três semestres), e, de acordo com o novo quadro, o terceiro volume da série **Stufen International** equivaleria atualmente ao nível B1. O mesmo acontece com o material didático **Deutsch als Fremdsprache** 1A, mas não há como saber a partir de qual lição ele equivale a B1.

Isso poderia explicar o porquê de esses materiais conterem mais partículas modais do que os dois volumes do **Studio D**, A1 e A2, que, juntos, correspondem ao atual nível A (dois semestres). Mesmo assim, se descontarmos o número de partículas presente no **Stufen International** 3 (141), o total de partículas dos dois primeiros livros da série (345) ainda é cinco vezes superior ao total de partículas da série **Studio D** A1 e A2.

5.4.2.1. Stufen International

Partículas e funções	Stufen 1	Stufen 2	Stufen 3	Total
<i>denn</i> (3)	60	31	32	123
<i>mal</i> (1)	37	16	13	66
<i>doch</i> (3)	28	10	4	42
<i>ja</i> (1)	2	19	14	35
<i>doch</i> (2)	2	12	11	25
<i>aber</i> (1)	17	6	–	23
<i>eigentlich</i> (3)	4	9	6	19
<i>ja</i> (2)	4	2	9	15
<i>doch</i> (1)	–	2	12	14
<i>mal</i> (2)	–	14	–	14
<i>eigentlich</i> (2)	–	9	4	13
<i>vielleicht</i>	–	8	1	9
<i>eben</i>	–	6	1	7
<i>schon</i> (2)	1	6	–	7
<i>bloß</i> (1)	–	6	–	6
<i>mal</i> (1) + <i>eben</i>	–	–	6	6
<i>ruhig</i> (2)	–	5	1	6
<i>wohl</i> (4)	–	6	–	6
<i>denn</i>	–	1	4	5
<i>eigentlich</i>	–	2	3	5
<i>doch</i>	–	1	3	4
<i>eben</i> (1)	–	1	3	4
<i>einfach</i> (1)	–	4	–	4
<i>mal</i>	–	2	2	4
<i>einfach</i> (2)	–	2	1	3
<i>ja</i>	–	–	3	3
<i>denn</i> (1)	–	2	–	2
<i>doch</i> [+ <i>mal</i> (1)]	–	–	2	2

<i>eigentlich</i> (4)	–	–	2	2
<i>einfach</i>	–	2	–	2
<i>wohl</i> (1)	–	1	1	2
<i>denn</i> (2)	1	–	–	1
<i>doch</i> (5)	1	–	–	1
<i>etwa</i> (1)	–	–	1	1
<i>halt</i> (1)	–	–	1	1
<i>ja</i> (3)	–	1	–	1
<i>schon</i>	–	1	–	1
<i>schon</i> (1)	–	1	–	1
<i>wohl</i>	–	–	1	1
Total	157	188	141	486

Na tabela, vemos que, na distribuição das funções das partículas modais, a função *denn* 3 (cortesia) apresenta a maior ocorrência nos três volumes da coletânea (123 ocorrências), correspondendo ao dobro da segunda mais frequente, *mal* 1 (atenuação – 66 ocorrências), seguida de *doch* 3 (reforço de pedido/convite/ordem – 42 ocorrências) e *ja* 1 (apelo ao consenso – 35 ocorrências).

Interessante notar que a função da partícula *denn* 3 (cortesia) ocorre de maneira relativamente equilibrada nos três volumes da coletânea (60 no volume 1, 31 no volume dois e 32 no volume três). Isso reforça o que percebemos no gráfico anterior, ou seja, que *denn* 3 (cortesia) desempenha uma função muito importante na língua alemã: a de expressar cortesia. Optamos pela denominação cortesia em vez de cordialidade, porque esta está mais ligada ao afeto e aquela, ao ritual. Cortesia são comportamentos sociais positivos ou negativos (linguísticos ou não linguísticos) de uma sociedade e servem para manter a relação interpessoal estável e harmônica (VILLAÇA, 2008, p. 25; LEITE, 2008, p. 54-55). A interação pessoal se dá por meio da linguagem; para isso, é preciso ter conhecimento do conjunto de normas que estabelecem o comportamento adequado dos membros em uma sociedade. As formas de tratamento fazem parte dessas regras sociais que ratificam determinados comportamentos como adequados ou não (SILVA, 2008, p. 157).

A cortesia apresentada no material pode ser aliada ao interesse, recorrendo-se ao uso da partícula *denn* para expressá-la, ou a *mal* (1 – cortesia) para atenuar um pedido, ou, ainda, a *doch* (3 – reforço) para demonstrar reforço. A retomada dessas partículas e funções ao longo dos três volumes reflete uma característica do método comunicativo, que é a de rever e ampliar continuamente os conteúdos apresentados.

No primeiro volume da série, *denn* (3) é a função mais apresentada porque nele se ensinam as perguntas simples para os primeiros contatos. Isso mostra a importância da função da partícula, por mais simples que seja a pergunta, para expressar interesse acentuado e cortesia. Mesmo no estágio inicial do aprendizado de ALE, existe a preocupação com a relação entre os falantes, e por isso esse aspecto não pode ser subestimado, caso contrário, corre-se o risco de falar um alemão atípico.

No segundo volume, *denn* 3 (cortesia) continua sendo a função mais recorrente, porém seguida de *ja* (1 – apelo ao consenso (19)) e *mal* (1 – atenuação (16)). Nesse volume, percebemos a repetição das funções de cortesia com *denn* (3) e de atenuação com *mal* (1 – atenuação), provavelmente com o intuito de rever e fixar seu aprendizado: sua ocorrência reduz-se para a metade em relação ao volume 1. Em contrapartida, é dada uma atenção maior à função *ja* (1 – apelo ao consenso), empregada em orações afirmativas com o intuito de expressar que o tema da conversa já é conhecido tanto pelo falante quanto pelo ouvinte. Com isso, o falante espera consenso e/ou apela à concordância. A inclusão dessa função nesse momento do aprendizado parece-nos plausível, uma vez que é esperado que nessa fase o aprendiz já se comunique de maneira mais elaborada do que no estágio anterior.

No terceiro volume, a função *denn* 3 (cortesia) ainda ocorre mais frequentemente, seguida por *ja* (1 – consenso) e *mal* (1 – atenuação). Como novas funções apresentadas e trabalhadas, temos *doch* (1 – apelo ao consenso/pressupõe consenso), empregada em orações afirmativas para expressar reforço de algo que já é de conhecimento dos participantes da conversa, e sobre o qual o falante espera concordância por parte do ouvinte, bem como a função *doch* (2 – rejeição), utilizada para desencadear certa contestação.

5.4.2.2. Deutsch als Fremdsprache 1A – Neubearbeitung

<i>denn</i> (3)	39
<i>doch</i> (3)	5
<i>denn</i> (1)	5
<i>doch</i> (2)	4
<i>doch</i> (1)	4
<i>ja</i> (1)	3
<i>eben</i> (1)	3
<i>wohl</i> (1)	2
<i>wohl</i> (4)	1
<i>mal</i> (2)	1
<i>aber</i> (1)	1
<i>eigentlich</i> (2)	1
<i>mal</i> (1)	1

Como podemos perceber, na tabela, a função com maior ocorrência é *denn* (3 – cortesia (39)), valor que é quase oito vezes maior do que aquele das segundas mais frequentes, *doch* (3 – reforço (5)) e *denn* (1 – pergunta com surpresa (5)).

A alta frequência da partícula *denn* e a presença de diversas outras partículas e suas funções, mesmo em um material anterior ao ensino comunicativo, mostra sua relevância na comunicação. Sendo assim, é bastante plausível nesse volume, que é direcionado para iniciantes e no qual se ensinam as perguntas simples para os primeiros contatos, a presença dessa função. Então, mesmo o material não sendo de natureza comunicativa, percebe-se que há a preocupação em inserir a função *denn* (3) (cortesia) nos textos dele, porque provavelmente isso faz parte do ritual (de cortesia) dos falantes de língua alemã.

5.4.2.3. Studio D A1/A2

Partículas	Studio D A1	Studio D A2	Total
<i>denn</i> (3)	15	8	23
<i>doch</i> (1)	1	8	9
<i>doch</i> (3) [+mal]	3	1	4
<i>ja</i> (1)	–	4	4
<i>mal</i> (1)	3	1	4
<i>doch</i> (2)	–	3	3
<i>doch</i> (3)	2	1	3
<i>mal</i> (2)	3	–	3
<i>aber</i> (1)	2	–	2
<i>denn</i> (4)	–	1	1
<i>doch</i> (6)	–	1	1
<i>eben</i> (1)	–	1	1
<i>eigentlich</i> (3)	–	1	1
<i>ja</i> (2)	–	1	1
<i>wohl</i> (2)	–	1	1
Total	29	32	58

Na tabela, chama-nos a atenção que essa coletânea também tem a função *denn* (3 – cortesia (23)) com maior ocorrência, com uma presença que representa quase o dobro da ocorrência da segunda mais frequente, *doch* (1 – concordância (9)), à semelhança do material **Deutsch als Fremdsprache** 1A – Neubearbeitung.

No primeiro volume, podemos notar que a função *denn* (3 (15)) ocorre com uma frequência cinco vezes maior do que a da segunda, *mal* (1 (3)), seguida por *mal* (2 (3)) e *doch* (3) [+mal]. Então, como nessa fase do aprendizado são ensinadas perguntas simples aliadas à cortesia e/ou para demonstrar interesse no objeto da conversa, consideramos plausível a presença dessas funções tanto nesse material como nas séries **Stufen International** e **Deutsch als Fremdsprache** 1A – Neubearbeitung.

No segundo volume, notamos que as funções *denn* (3(8)) e *doch* (1(8)) são inseridas nos temas das unidades de maneira equilibrada, ambas tem a mesma quantidade de ocorrências. A segunda função mais frequente é *ja* (1 – apelo ao consenso (4)). Acreditamos que essa função está inserida nessa fase porque o aprendiz precisa evoluir a fim de conseguir interagir um pouco mais na hora de manter uma conversa.

Observamos que as funções *aber* (1), *denn* (3), *doch* (2), *doch* (3), *ja* (1) e *mal* (1) estão sempre presentes, pelo menos em algum dos volumes dos materiais do corpus analisados. A partir disso, concluímos que essas são minimamente necessárias para se expressar de maneira natural na língua alemã, visto que elas estão presentes inclusive no material anterior à abordagem comunicativa.

5.4.3. Funções mais representadas nos materiais didáticos do corpus

Em todo o corpus, destacam-se as partículas modais *denn*, *doch*, *mal* e *ja*, evidenciando sua importância, desde os primeiros passos na língua, nas situações comunicativas presentes nos materiais para iniciantes.

A cortesia e a atenuação são expressas principalmente por *denn* (3) e *mal* (1), as primeiras funções das partículas modais que estão presentes em todos os materiais analisados, o que nos chama a atenção. Esses parecem ser recursos linguísticos muito utilizados na língua alemã, não podendo ser excluídos nem mesmo dos materiais não comunicativos.

É interessante notar que as outras funções mais representadas – *doch* (3) e *ja* (1) – referem-se àquilo que Souza (2008, p. 76) denomina “função articuladora conversacional”, as quais desenvolvem, estruturam e organizam o discurso. No corpus, as partículas em questão são utilizadas principalmente para fazer valer a vontade do falante diante de seu interlocutor, ou, ainda, para direcionar o interlocutor ao consenso desejado pelo falante. Essa dimensão das funções das partículas modais, a nosso ver, carece de estudos mais aprofundados e representa uma importante contribuição ao tema.

6. Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo investigar as partículas modais da língua alemã presentes em materiais didáticos para aprendizes iniciantes, bem como suas funções e como elas são trabalhadas, com referência aos tipos de exercícios e foco do ensino.

Verificamos que as partículas modais ocorrem com muita frequência nos materiais analisados, tanto comunicativos quanto não comunicativos. Os resultados mostram que elas são imprescindíveis para a comunicação autêntica em língua alemã, mesmo nos níveis iniciantes, contrariando a prática de inseri-las ativamente apenas a partir de níveis mais avançados.

A partir da análise das situações comunicativas apresentadas nos materiais do corpus, desenvolvemos, com base em Helbig, um elenco de 31 funções desempenhadas pelas partículas modais. No início do trabalho, não tínhamos clareza dessa diversidade de funções, e os resultados obtidos desencadearam grande surpresa. Essa reflexão contribuiu a fim de desenvolver uma sensibilidade para identificar as diversas possibilidades de posicionamento do falante expressas através das partículas modais de acordo com o tipo de oração e intenção comunicativa.

No que se refere ao tipo de exercícios nos quais as partículas estão inseridas, os resultados se apresentaram dentro do esperado, com a totalidade de exercícios mecânicos/reprodutivos nos volumes referentes ao nível A do Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) para Línguas. O terceiro volume da série **Stufen International**, que se refere ao nível B1, apresenta também exercícios produtivos, pois espera-se que o aprendiz já tenha assimilado o *input* dos níveis anteriores condizente às estruturas e ao vocabulário, aliado à sensibilização para as partículas modais e seus contextos de uso. Dessa forma, fica clara a importância da exposição às partículas modais desde o início da aprendizagem do alemão como LE, ainda que não de maneira produtiva.

Fica a cargo do professor ou do material didático optar pelo foco a ser adotado. Os resultados da análise mostram que tanto materiais comunicativos quanto não comunicativos abordam o tema a partir do foco no significado. Nas

séries **Studio D A1/A2** e **Deutsch als Fremdsprache 1A – Neubearbeitung**, as partículas modais estão inseridas no âmbito do significado e não avançam para a forma. Assim, com esses materiais o professor tem a opção de chamar a atenção do aprendiz para a partícula ou aguardar que este questione sua ocorrência, ou, ainda, não abordar o tema, caso não haja interpelação.

Os aprendizes, contudo, frequentemente chamam a atenção para as partículas e demandam maiores explicações sobre elas. Muitas vezes, os próprios professores têm dificuldades em decidir quando e como explicá-las. O foco na forma prevê parte dessa situação para propor possibilidades de trabalhar a questão. No corpus, a série **Stufen International** trata as partículas modais a partir do foco no significado e progride para o foco na forma já desde as primeiras unidades. Esse tipo de instrução, através do qual o professor reage às demandas do aprendiz, pode ser uma boa opção para trabalhar as partículas modais em sala de aula. A série **Stufen International**, assim, oferece subsídios para os professores que desejam ampliar suas possibilidades de trabalho com essas partículas.

Novos estudos sobre a função das partículas modais no ensino de ALE fazem-se necessários, por exemplo, verificar em outros materiais didáticos se a frequência dessas funções se repete, como os materiais mais recentes trabalham essas partículas e qual foco eles privilegiam.

Os resultados da pesquisa mostram que as partículas modais não são apenas “palavras de enfeite” ou “ênfase”, como muitos, talvez, ainda acreditem. Esperamos que com este trabalho possamos colaborar com outras pesquisas, a fim de conscientizar e despertar o interesse por parte dos profissionais da área para o fato de que as partículas desempenham funções importantes na comunicação. Além disso, o contato e a apropriação de teorias específicas possibilitam a sensibilização para o ensino e a aprendizagem das funções das partículas modais, servindo de base ao desenvolvimento de tarefas e exercícios específicos de aplicação dessas funções no ensino de ALE. A instrução foco na forma, por exemplo, pode ser uma boa opção para o professor trabalhá-las.

Referências bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 8.ed. Campinas: Pontes, 2015.

AQUINO, Marcell. **A função dinâmica das partículas modais alemãs doch e ja no ensino de línguas**. 2012. 110 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

BLÜHDORN, Hardarik. Intonation im Deutschen. **Pandaemonium Germanicum**, v.16, n.22. São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/pg/article/view/80113/83995>>. Acesso em: 24 out. 2014.

BRAUN, Korbinian; NIEDER, Lorenz; SCHMÖE, Friedrich. **Deutsch als Fremdsprache 1A – Neubearbeitung**. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1978.

BUSSE, Dietrich. Partikeln im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. **Zeitschrift zur Pflege und Erforschung der deutschen Sprache**. Band 102. Wiesbaden, p. 46, 1992.

CANALE, Michael. From communicative competence to language pedagogy. In: RICHARDS, J.; SCHMIDT, J. (eds.). **Language and communication**. London: Longman, 1983. p. 2-27.

CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, 1980.

_____. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, **Applied Linguistics**, v.1, p. 1-47, 2002.

DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (eds.). **Focus on form in classroom second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

DUDEN. **Die Grammatik**. v.4. Mannheim: Bibliografisches Institut & F.A. Brockhaus, 2006.

EDMONDSON, Willis J.; HOUSE, Juliane. **Einführung in die Sprachlehrforschung**. Tübingen: Narr, 2006.

ELLIS, N. **Implicit and explicit learning of languages**. London: Academic Press, 1994

FUNK, Hermann; KUHN, Christina; DEMME, Silke. **Studio D A1**. Berlin: Cornelsen, 2005.

_____. **Studio D A2**. Berlin: Cornelsen, 2006.

HALLIDAY, M.A.K. **System and function in language**: selected papers. Oxford: Oxford University Press, 1976.

HÄUSERMANN, Ulrich; PIEPHO, Hans-Eberhard. **Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache**: Abriss einer Aufgaben-und Übungstypologie. München: Iudicium, 1996.

HEGGE LUND, Kjell T. Zur Bedeutung der deutschen Modalpartikeln in Gesprächen unter besonderer Berücksichtigung der Sprechakttheorie und der DaF-Perspektive, 2001. Disponível em: <<http://www.linguistik-online.de>>. Acesso em: 13 mar. 2014.

HELBIG, Gerhard. **Lexikon deutscher Partikeln**. Leipzig: Verlag Enzyklopädie, 1990.

HELBIG, Gerhard; KÖTZ, W. **Die Partikeln**. Leipzig, 1985.

HENTSCHEL, Elke. Partikelp Profile literarischer Texte. In: HARDEN, Theo; HENTSCHEL, Elke. **40 Jahre Partikelforschung**. Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr, 2010.

_____. **Funktion und Geschichte deutscher Partikeln**. Ja, doch, halt und eben. Tübingen, 1986.

HYMES, D.H. On Communicative Competence. In: PRIDE, J.B.; HOLMES, J. (eds.). **Sociolinguistics**. Selected readings. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269-293.

KEMME, Hans-Martin. **Ja, denn, doch u.s.w.** Die Modalpartikeln im Deutschen. München: Goethe Institut, 1979.

KRIVONOSOV, Aleksej. **Die modalen Partikeln in der deutschen Gegenwartssprache**. Berlin: Diss, 1963.

_____. Zum Problem der Klassifizierung der deutschen Partikeln. In: WEYDT, Harald. **Sprechen mit Partikeln**. Berlin: Gruyter, 1989.

KRÜGER, Michael. Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht. In: KRÜGER, Michael; NEUNER, Gerhard; GREWER, Ulrich. **Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht**. Berlin/München: Langenscheidt, 1986. p. 17-41.

LARSEN-FREEMAN. Grammar and its teaching: challenging the myths, 1995.

Disponível em:

<<http://www.kidsource.com/kidcourse/content4/grammar.morph.html>>. Acesso em: 23 set. 2014.

LEITE, Marli Quadros. Cortesia e descortesia: a questão da normatividade. In: PRETI, Dino (org.). **Cortesia verbal**. Projetos Paralelos – NURC/SP. São Paulo: Humanitas, 2008.

LIGHTBOWN, P.M.; SPADA, N. Focus on form and corrective feedback in communicative language teaching. In: BROWN D.H.; GONZO, S. **Readings on second language acquisition**. New Jersey: Prentice Hall Regentes, 1995. p. 306-330.

LIGHTBOWN, P. Anniversary article: classroom SLA research and second language teaching. **Applied Linguistics**, v.2, p. 43-62, 2000.

LITTLEWOOD, William. **Communicative language teaching**. Cambridge: University Press, 1981.

LOCHTMAN, Katja; DEBOE, Sofie. Die soziolinguistische Kompetenz bei DaF-Lernenden und die Rolle der Modalpartikeln. **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht**, n.2, 2013. Disponível em: <<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/viewFile/50/46>>. Acesso em: 21 mar. 2015.

LONG, M.H. Focus on form in Tsdck-based language teaching. Manoa: University of Hawaii, 1997. Disponível em: <<http://www.mhle.com/socscience/foreinglang/top.htm>>. Acesso em: 23 nov. 2014.

_____. Does second language instruction make a difference? A review of research, **TESOL Quarterly**, 17(3), p. 359-382, 1983.

_____. Instructed interlanguage development. In: BEEBE, L. (ed.). **Issues in second language acquisition: Multiple perspectives**. Rowley, MA: Newbury House. 1988a. p. 115-141.

_____. Focus on form: a design feature in language teaching methodology. Paper presented at the European-North-American Symposium on Needed Research in Foreign Language Education. Bellagio. Italy: Rockefeller Center, 1988b.

_____. Focus on form: a design feature in language teaching methodology. **Foreign language research in cross-cultural perspective**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1991.

_____. Authenticity and learning potential in L2 classroom discourse. In: JACOBS, G.M. (ed.). **Language classrooms of tomorrow: Issues and responses**. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre, 1997. p. 148-169.

_____. Focus on form in task-based language teaching. Disponível em: <www.mhle.com/McGraw-HillCompanies>. Acesso em: 29 nov. 2014.

LONG, M.H.; ROBINSON, P. Focus on form: theory, research and practice. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (orgs.). **Focus on form in classroom second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 15-41.

LYRIO, A.L.L. **A aprendizagem de marcadores pragmáticos: a eficácia da instrução com foco na forma**. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

MORONI, Manuela. Modalpartikeln als informationsstrukturelle Signale. In: HARDEN, Theo; HENTSCHEL, Elke. **40 Jahre Partikelforschung**. Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr, 2010.

MORROW, K.E. **Techniques of evaluation for a notional syllabus**. Reading: Centre for Applied Language Studies. University of Reading, 1977.

MÜLLER-HARTMANN, Andreas; SCHOCKER-VON DITFURTH, Marita (orgs.). **Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht**. Task-based language learning and teaching. Festschrift für Michael Legutke. Tübingen: Narr, 2005.

NEUNER, Gerhard. Zum Wandel der Prinzipien und Übungsformen in der Fremdsprachenmethodik. In: KRÜGER, Michael; NEUNER, Gerhard; GREWER, Ulrich. **Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht**. Berlin/München: Langenscheidt, 1986. p. 7-12.

NORRIS, J.; ORTEGA, L. Effectiveness of L2 instruction: a research synthesis and quantitative meta-analysis. **Language Learning**. p. 417-528, 2000.

NUNES, Elaine Cristina Roschel. As partículas modais da língua alemã: um problema para a tradução?. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

POOLE, Alex. Focus on form instruction: foundations, applications, and criticisms. **The Reading Matrix**, 2005.

_____. New labels for old problems: grammar in communicative language teaching. **Profile Journal**, 2003.

POZZOBON, Edna A.S. A abordagem comunicativa e a partícula modal doch. Apresentação 9. Congresso ABRAPA – Associação Brasileira de Professores de Alemão, 2014. p. 9. Disponível em: <<http://www.abrapa.org.br/wp-content/uploads/2016/03/9cbpa.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2014.

RICHARDS, J.C.; RODGERS, S.T. Method: approach, design, and procedure. **Tesol Quarterly**, v.16, n.2. 1982.

_____. **Approaches and methods in language teaching**. 2.ed. New York: Cambridge University Press, 2001.

RICHARDS, J.C. **Communicative language teaching today**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

SCHIEWE, Jürgen et al. **Muttersprache Zeitschrift zur Pflege und Erforschung der deutschen Sprache**. Gesellschaft für Gesellschaft für deutsche Sprache. Wiesbaden, 1992.

SCHMIDT, R. Awareness and second language acquisition. **Annual Review of Applied Linguistics**, 1993.

SHEEN, Ron. Focus on form and focus on forms. **ELT Journal**. Oxford, v.56, n.3, 2002.

SILVA, Luiz Antonio da. Cortesia e formas de tratamento. In: PRETI, Dino (org.). **Cortesia verbal**. Projetos Paralelos – NURC/SP. São Paulo: Humanitas, 2008.

SOUZA, Marylin Landim de. **Funções comunicativas de partículas modais alemãs em fóruns de discussão na internet**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SPADA, N. Form-focused instruction and second language acquisition: a review of classroom and laboratory research. State of the art article. **Language Teaching**, 1997.

SPADA, N.; FRÖHLICH, C. **Colt**: Communicative orientation of language teaching observation scheme: coding conventions & applications. Sydney: NCELTR Macquarie University, 1995.

THALER, Verena. Abtönung als Ausdruck von Unsicherheit bei Fremdsprachenlernern und Muttersprachlern. In: HARDEN, Theo; HENTSCHEL, Elke. **40 Jahre Partikelforschung**. Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr, 2010.

THOMPSON, G. Some misconceptions about communicative language teaching. **ELT Journal**, 50(1), 1996.

VILLAÇA, Ingedore G.; BENTES, Anna C. Aspectos da cortesia na interação face a face. In: PRETI, Dino (org.). **Cortesia verbal**. Projetos Paralelos – NURC/SP. São Paulo: Humanitas, 2008.

VORDERWÜLLE, Anne; VORDERWÜLLE, Klaus. **Stufen international 1** – Deutsch als Fremdsprache. Lehr-und Arbeitsbuch. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 2001.

_____. **Stufen international 2** – Deutsch als Fremdsprache. Lehr-und Arbeitsbuch. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1997

_____. **Stufen international 3** – Deutsch als Fremdsprache. Lehr-und Arbeitsbuch. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1998.

WELKER, Herbert Andreas. **Gramática alemã**. 3.ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004. p. 14-39.

WERNER, Angelika. Zur Revision der Beschreibungskriterien von Modalpartikeln – ein Erweiterungsvorschlag als Konsequenz neuerer Prosodieforschung. In: HARDEN, Theo; HENTSCHEL, Elke. **40 Jahre Partikelforschung**. Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr, 2010.

_____. Überlegungen zur Vermittlung von Modalpartikeln im DaF/JaF-Unterricht. In: **Germanistische Forschungsbeiträge**. n.62. Saitama: Dokkyo Universität, 2009. p. 1-18.

_____. **Modalartikeln im Japanischen?** Ein Vergleich mit deutschen Modalpartikeln. Siegen UniVerSi, 2002.

WEYDT, H. **Abtönungspartikeln**. Die deutschen Modalwörter und ihre französischen Entsprechungen, Bad Homburg vor der Höhe: Gehlen, 1969.

_____. (Hrsg.). **Aspekte der Modalpartikeln**. Studien zur deutschen Abtönung. Tübingen: Niemeyer Max Verlag GmbH, 1977.

_____. **Die Partikeln der deutschen Sprache**. Berlin: De Gruyter, 1979.

_____. **Partikeln und Deutschunterricht**. Abtönungspartikeln für Lerner des Deutschen. Heidelberg: Groos, 1981.

_____. Techniques of request: in quest of its universality. In: MAKKAI, A.; MAKKAI, V.B. (ed.). **The tenth lacus forum**. Columbia: Hornbeam Press, 1984.

_____. Was ist ein gutes Gespräch? In: LÖFFER, Heirich (ed.). **Dialoganalyse IV**. Referate der 4. Arbeitstagung. Basel, 1993.

_____. (Warum) Spricht man mit Partikeln überhaupt höflich? In: HELD, Gudrun (ed.). **Partikeln und Höflichkeit**. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2003.

WEYDT, H.; HENTSCHEL, E. Die Wortarten des Deutschen. In: AGEL, V.; BRDAR-SZABÓ, R. (eds.). **Grammatik und deutsche Grammatiken**. Budapester Grammatiktagung, 1993. Tübingen: Niemeyer, 1995. p. 39-60.

_____. Der pragmatische Mechanismus: denn und eigentlich. In: WEYDT, Harald (ed.). **Partikeln und Interaktion**. Tübingen: Niemeyer, 1983. p. 263-273.

WEYDT, Harald et al. **Kleine deutsche Partikellehre**. Ein Lehr-und Übungsbuch für Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Klett, 1983.

WIDDOWSON, H.G. **The teaching language as communication**. Oxford: OUP Oxford, 1978.

WÖLLSTEIN, Angelika. **Topologisches Satzmodell**. Winter Heidelberg: Universitätsverlag, 2010.

ANEXO

Anexo – Dados do corpus

1. Stufen international 1

partícula/função	página	tipo de exercício	foco
aber (1)	31 ex. 2	mecânico/reprodutivo	significado
aber (1)	32 ex. 2b	mecânico/reprodutivo	significado
aber (1)	32 ex. 1b	mecânico/reprodutivo	significado
aber (1)	38 ex.1b	mecânico/reprodutivo	significado
aber (1)	43 ex.10	mecânico/reprodutivo	forma
aber (1)	43 ex.10a	mecânico/reprodutivo	forma
aber (1)	43 ex.10a	mecânico/reprodutivo	forma
aber (1)	43 ex.10a	mecânico/reprodutivo	forma
aber (1)	43 ex. 10b	mecânico/reprodutivo	forma
aber (1)	43 ex. 10b	mecânico/reprodutivo	forma
aber (1)	43 ex. 10b	mecânico/reprodutivo	forma
aber (1)	43 ex. 10b	mecânico/reprodutivo	forma
aber (1)	43 ex. 10b	mecânico/reprodutivo	forma
aber (1)	43 ex. 10b	mecânico/reprodutivo	forma
aber (1)	77	mecânico/reprodutivo	significado
aber (1)	82 ex.13	mecânico/reprodutivo	significado
aber (1)	144 ex. 3a	mecânico/reprodutivo	significado
denn (2)	133 ex.3	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	21 ex. 4a	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	21 ex. 4b	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	21 ex. 4b	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	21 ex. 4b	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	21 ex. 4b	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	21 ex. 5	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	21 ex. 5	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	21 ex. 5	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	21 ex. 5	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	21 ex. 5	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	21 ex. 5	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	27 ex. 3	mecânico/reprodutivo	forma
denn (3)	27 ex. 3	mecânico/reprodutivo	forma
denn (3)	27 ex. 3	mecânico/reprodutivo	forma
denn (3)	27 ex. 3a	mecânico/reprodutivo	forma
denn (3)	27 ex. 3a	mecânico/reprodutivo	forma
denn (3)	27 ex. 3a	mecânico/reprodutivo	forma
denn (3)	27 ex. 3a	mecânico/reprodutivo	forma
denn (3)	27 ex. 3b	mecânico/reprodutivo	forma
denn (3)	27 ex. 3b	mecânico/reprodutivo	forma

denn (3)	27 ex. 3b	mecânico/reprodutivo	forma
denn (3)	27 ex. 3b	mecânico/reprodutivo	forma
denn (3)	31 ex. 2	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	33 ex. 5	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	38 ex.1b	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	39 ex.1	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	39 ex.1	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	43 ex.9b	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	48 ex.2b	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	49 ex. 5	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	49 ex. 5	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	51 ex. 9a	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	52 ex.10a	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	52 ex.10a	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	77	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	79 ex. 3c	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	80 ex.6a	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	80 ex.6b	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	80 ex.6b	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	82 ex.13	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	88 ex. 7c	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	94 ex. 5a	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	94 ex. 5b	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	96 ex.10a	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	100 ex.1	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	100 ex.1a5.a	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	100 ex.1a5.b	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	111 ex.6a	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	115 ex. 15a	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	119 ex.7a	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	119 ex. 7d	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	124	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	126 ex.2a	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	126 ex.2a	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	126 ex.2a	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	128 ex. 4a	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	129 ex.7	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	140 ex.2b	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	151 ex. 2a	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	162 ex.1f	mecânico/reprodutivo	significado
doch (2)	81 ex.9	mecânico/reprodutivo	significado
doch (2)	146 ex. 6b	mecânico/reprodutivo	significado
doch (3)	65	mecânico/reprodutivo	significado
doch (3)	80 ex.6a	mecânico/reprodutivo	significado
doch (3)	80 ex.6b/A	mecânico/reprodutivo	significado

doch (3)	80 ex.6b/B	mecânico/reprodutivo	significado
doch (3)	88 ex.7a	mecânico/reprodutivo	forma
doch (3)	88 ex.7a	mecânico/reprodutivo	forma
doch (3)	88 ex.7a	mecânico/reprodutivo	forma
doch (3)	88 ex.7a	mecânico/reprodutivo	forma
doch (3)	88 ex.7a	mecânico/reprodutivo	forma
doch (3)	88 ex.7b	mecânico/reprodutivo	forma
doch (3)	88 ex.7b	mecânico/reprodutivo	forma
doch (3)	88 ex.7b	mecânico/reprodutivo	forma
doch (3)	88 ex.7b	mecânico/reprodutivo	forma
doch (3)	88 ex.7b	mecânico/reprodutivo	forma
doch (3)	88 ex.7c	mecânico/reprodutivo	significado
doch (3)	88 ex. 8	mecânico/reprodutivo	significado
doch (3)	131 ex.12a	mecânico/reprodutivo	significado
doch (3)	131 ex.12a	mecânico/reprodutivo	significado
doch (3)	131 ex.12b	mecânico/reprodutivo	significado
doch (3)	139 ex.10	mecânico/reprodutivo	significado
doch (3)	151 ex. 2a	mecânico/reprodutivo	significado
doch (3)	162 ex.1f	mecânico/reprodutivo	significado
doch (3)	162 ex.1f	mecânico/reprodutivo	significado
doch (3)	162 ex.1f	mecânico/reprodutivo	significado
doch (3)	162 ex.1g	mecânico/reprodutivo	significado
doch (3)	162 ex.1g	mecânico/reprodutivo	significado
doch (3)	162 ex.1g	mecânico/reprodutivo	significado
doch (3)	162 ex.1g	mecânico/reprodutivo	significado
doch (5)	85 ex. 2a	mecânico/reprodutivo	significado
eigentlich (3)	126 ex.2a (enunciado)	mecânico/reprodutivo	significado
eigentlich (3)	126 ex.2a	mecânico/reprodutivo	significado
eigentlich (3)	128 ex. 4a	mecânico/reprodutivo	significado
eigentlich (3)	144	mecânico/reprodutivo	significado
ja (1)	115 ex. 15a	mecânico/reprodutivo	significado
ja (1)	126 ex.2a	mecânico/reprodutivo	significado
ja (2)	93 ex.2a	mecânico/reprodutivo	significado
ja (2)	133 ex.3	mecânico/reprodutivo	significado
ja (2)	151 ex. 2a	mecânico/reprodutivo	significado
ja (2)	151 ex. 2b	mecânico/reprodutivo	significado
mal (1)	48 ex.2a	mecânico/reprodutivo	significado
mal (1)	52 ex.10a	mecânico/reprodutivo	significado
mal (1)	65	mecânico/reprodutivo	significado
mal (1)	86 ex.3a	mecânico/reprodutivo	significado
mal (1)	86 ex.3a	mecânico/reprodutivo	significado
mal (1)	86 ex.4	mecânico/reprodutivo	significado
mal (1)	88 ex.7a	mecânico/reprodutivo	forma
mal (1)	88 ex.7a	mecânico/reprodutivo	forma

mal (1)	88 ex.7a	mecânico/reprodutivo	forma
mal (1)	88 ex.7a	mecânico/reprodutivo	forma
mal (1)	88 ex.7a	mecânico/reprodutivo	forma
mal (1)	88 ex.7b	mecânico/reprodutivo	forma
mal (1)	88 ex.7b	mecânico/reprodutivo	forma
mal (1)	88 ex.7b	mecânico/reprodutivo	forma
mal (1)	88 ex.7b	mecânico/reprodutivo	forma
mal (1)	88 ex. 7c	mecânico/reprodutivo	significado
mal (1)	88 ex. 8	mecânico/reprodutivo	significado
mal (1)	93 ex.2a	mecânico/reprodutivo	significado
mal (1)	94 ex. 5a	mecânico/reprodutivo	significado
mal (1)	94 ex. 5b	mecânico/reprodutivo	significado
mal (1)	94 ex. 5c	mecânico/reprodutivo	significado
mal (1)	94 ex. 5d	mecânico/reprodutivo	significado
mal (1)	119 ex.7a	mecânico/reprodutivo	significado
mal (1)	119 ex.7d	mecânico/reprodutivo	significado
mal (1)	131 ex. 12a	mecânico/reprodutivo	significado
mal (1)	131 ex. 12a	mecânico/reprodutivo	significado
mal (1)	131 ex. 12b	mecânico/reprodutivo	significado
mal (1)	131 ex. 12c	mecânico/reprodutivo	significado
mal (1)	136 ex.6a	mecânico/reprodutivo	significado
mal (1)	136 ex.6a	mecânico/reprodutivo	significado
mal (1)	162 ex.1fE	mecânico/reprodutivo	significado
mal (1)	162 ex.1fE	mecânico/reprodutivo	significado
mal (1)	162 ex.1fF	mecânico/reprodutivo	significado
mal (1)	162 ex.1fF	mecânico/reprodutivo	significado
mal (1)	162 ex.1g2	mecânico/reprodutivo	significado
mal (1)	162 ex.1g2	mecânico/reprodutivo	significado
mal (1)	162 ex.1g2	mecânico/reprodutivo	significado
schon (2)	63 ex.4	mecânico/reprodutivo	significado

2. Stufen international 2

partícula/função	página	tipo de exercício	foco
bloß (1)	149 ex. 8a	mecânico/reprodutivo	forma
bloß (1)	149 ex. 8a	mecânico/reprodutivo	forma
bloß (1)	149 ex. 8a	mecânico/reprodutivo	forma
bloß (1)	149 ex. 8a	mecânico/reprodutivo	forma
bloß (1)	149 ex. 8a	mecânico/reprodutivo	forma
eben	42 ex.12 a	mecânico/reprodutivo	forma
eben	42 ex.12 a	mecânico/reprodutivo	forma
eben	42 ex.12 a	mecânico/reprodutivo	forma
eben	42 ex.12 a	mecânico/reprodutivo	forma
eben	42 ex.12 a	mecânico/reprodutivo	forma
eben (1)	42 ex.12 b	mecânico/reprodutivo	forma
eigentlich (3)	78 ex. 13.a.1.	mecânico/reprodutivo	forma
eigentlich (3)	78 ex. 13.a.2	mecânico/reprodutivo	forma
eigentlich (3)	78 ex. 13.a.3	mecânico/reprodutivo	forma
eigentlich (3)	78 ex. 13.a.4	mecânico/reprodutivo	forma
eigentlich (3)	78 ex. 13.a.5	mecânico/reprodutivo	forma
eigentlich (3)	78 ex. 13.a.6	mecânico/reprodutivo	forma
eigentlich (2)	78 ex. 13.a.7	mecânico/reprodutivo	forma
eigentlich (2)	78 ex. 13.a.8	mecânico/reprodutivo	forma
eigentlich (2)	78 ex. 13.a.9	mecânico/reprodutivo	forma
eigentlich (2)	78 ex. 13.a.10	mecânico/reprodutivo	forma
einfach (2)	130 ex.10a.1	mecânico/reprodutivo	forma
einfach (2)	130 ex. 10a.3	mecânico/reprodutivo	forma
einfach (1)	130 ex. 10a.2	mecânico/reprodutivo	forma
einfach (1)	130 ex. 10a.4	mecânico/reprodutivo	forma
einfach (1)	130 ex. 10a.5	mecânico/reprodutivo	forma
ja (1)	185 ex. 10	mecânico/reprodutivo	forma
ja (1)	185 ex. 10	mecânico/reprodutivo	forma
ja (1)	185 ex. 10	mecânico/reprodutivo	forma
ja (1)	185 ex. 10	mecânico/reprodutivo	forma
ja (1)	185 ex. 10	mecânico/reprodutivo	forma
mal (2)	162 ex. 2	mecânico/reprodutivo	forma
mal (2)	162 ex. 2	mecânico/reprodutivo	forma
mal (2)	162 ex. 2	mecânico/reprodutivo	forma
mal (2)	162 ex. 2	mecânico/reprodutivo	forma
ruhig (2)	166 ex.9	mecânico/reprodutivo	forma
ruhig (2)	166 ex.9	mecânico/reprodutivo	forma
ruhig (2)	166 ex.9	mecânico/reprodutivo	forma
ruhig (2)	166 ex.9	mecânico/reprodutivo	forma
ruhig (2)	166 ex.9	mecânico/reprodutivo	forma
schon (2)	113 ex. 12	mecânico/reprodutivo	forma

schon (2)	113 ex. 12	mecânico/reprodutivo	forma
schon (2)	113 ex. 12	mecânico/reprodutivo	forma
schon (2)	113 ex. 12	mecânico/reprodutivo	forma
vielleicht	23 ex.15a	mecânico/reprodutivo	forma
vielleicht	23 ex.15a	mecânico/reprodutivo	forma
vielleicht	23 ex.15a	mecânico/reprodutivo	forma
vielleicht	23 ex.15a	mecânico/reprodutivo	forma
aber (1)	38 ex. 3c	mecânico/reprodutivo	significado
aber (1)	42 ex.12b	mecânico/reprodutivo	significado
aber (1)	68 ex.9a6	mecânico/reprodutivo	significado
aber (1)	68 ex.9a8	mecânico/reprodutivo	significado
aber (1)	78 ex. 14.5	mecânico/reprodutivo	significado
aber (1)	119 ex. 2c	mecânico/reprodutivo	significado
bloß (1)	149 ex.8c	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	17 ex.1b	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	17 ex.1b	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	23 ex. 14a	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	23 ex. 14a	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	23 ex.15b	mecânico/reprodutivo	significado
denn (1)	37 ex.1a	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	37 ex.1a	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	38 ex. 3c	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	44 ex.2a	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	44 ex.2a	mecânico/reprodutivo	significado
denn (1)	55 ex. 3a	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	55 ex. 3c	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	68 ex. 9.a2	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	68 ex. 9.a5	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	74 ex. 3a	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	76 ex. 10 a	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	76 ex. 10 a	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	76 ex. 10 a	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	76 ex. 10 a	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	76 ex. 10 a	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	78 ex. 14	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	89 ex. 1a2	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	89 ex. 1a4	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	90 ex. 2	mecânico/reprodutivo	significado
denn	130 ex. 11	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	137 ex. 2a	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	144 ex. 1a	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	149 ex. 8c	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	156 ex. 5a	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	161 ex. 1a3b	mecânico/reprodutivo	significado

denn (3)	161 ex. 1a7a	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	161 ex. 1a9a	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	161 ex. 1a7b	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	161 ex. 1a9b	mecânico/reprodutivo	significado
doch (2)	14 ex. 11b	mecânico/reprodutivo	significado
doch (3)	23 ex.15b	mecânico/reprodutivo	significado
doch (2)	42 ex.12b	mecânico/reprodutivo	significado
doch (3)	55 ex. 3a	mecânico/reprodutivo	significado
doch (3)	55 ex. 3a	mecânico/reprodutivo	significado
doch (3)	56 ex. 3 e	mecânico/reprodutivo	significado
doch (2)	68 ex. 9a9	mecânico/reprodutivo	significado
doch (3)	78 ex. 14	mecânico/reprodutivo	significado
doch (2)	89 ex. 1a	mecânico/reprodutivo	significado
doch (3)	119 ex. 2c	mecânico/reprodutivo	significado
doch (2)	123 ex. 8a	mecânico/reprodutivo	significado
doch (1)	125 ex. 2b	mecânico/reprodutivo	significado
doch	130 ex. 11	mecânico/reprodutivo	significado
doch (3)	137 ex. 2a	mecânico/reprodutivo	significado
doch (3)	153	mecânico/reprodutivo	significado
doch (2)	156 ex. 5a	mecânico/reprodutivo	significado
doch (3)	158 ex. 8c	mecânico/reprodutivo	significado
doch (2)	159 ex. 12 b	mecânico/reprodutivo	significado
doch (2)	161 ex. 1a 8a	mecânico/reprodutivo	significado
doch (2)	161 ex. 1a 8b	mecânico/reprodutivo	significado
doch (2)	162 ex.1a	mecânico/reprodutivo	significado
doch (2)	175 ex. 3a	mecânico/reprodutivo	significado
doch (2)	175 ex. 3a	mecânico/reprodutivo	significado
doch (3)	175 ex. 3a	mecânico/reprodutivo	significado
doch (1)	177 ex. 8b	mecânico/reprodutivo	significado
eben	130	mecânico/reprodutivo	significado
eigentlich (3)	78 ex. 14	mecânico/reprodutivo	significado
eigentlich (2)	95 ex. 12	mecânico/reprodutivo	significado
eigentlich (2)	101 ex. 2a	mecânico/reprodutivo	significado
eigentlich (3)	102 ex. 4b	mecânico/reprodutivo	significado
eigentlich	130	mecânico/reprodutivo	significado
eigentlich (3)	137 ex. 2a	mecânico/reprodutivo	significado
eigentlich (2)	137 ex. 2a	mecânico/reprodutivo	significado
eigentlich (2)	144 ex. 2d	mecânico/reprodutivo	significado
eigentlich	149 ex. 8c	mecânico/reprodutivo	significado
eigentlich (2)	153	mecânico/reprodutivo	significado
einfach (1)	130 ex. 10a .6	mecânico/reprodutivo	significado
einfach	130 ex. 11	mecânico/reprodutivo	significado
einfach	149 ex. 8c	mecânico/reprodutivo	significado
ja (1)	42 ex.9	mecânico/reprodutivo	significado
ja (1)	55 ex. 3a	mecânico/reprodutivo	significado

ja (2)	55 ex. 3a	mecânico/reprodutivo	significado
ja (2)	56 ex. 3e	mecânico/reprodutivo	significado
ja (1)	58 ex. 7a	mecânico/reprodutivo	significado
ja (1)	74 ex. 3a	mecânico/reprodutivo	significado
ja (1)	95 ex. 12	mecânico/reprodutivo	significado
ja (1)	101 ex. 2a	mecânico/reprodutivo	significado
ja (1)	101 ex. 2a	mecânico/reprodutivo	significado
ja (1)	119 ex. 2c	mecânico/reprodutivo	significado
ja (1)	119 ex. 2c	mecânico/reprodutivo	significado
ja (1)	119 ex. 2c	mecânico/reprodutivo	significado
ja (1)	137 ex. 2a	mecânico/reprodutivo	significado
ja (1)	143 ex. 15b	mecânico/reprodutivo	significado
ja (1)	156 ex. 5a	mecânico/reprodutivo	significado
ja (1)	162 ex. 1a	mecânico/reprodutivo	significado
ja (1)	175 ex. 3a	mecânico/reprodutivo	significado
mal (2)	15 ex. 15	mecânico/reprodutivo	significado
mal (1)	15 ex. 16 a	mecânico/reprodutivo	significado
mal (2)	15 ex. 16 a	mecânico/reprodutivo	significado
mal (2)	39 ex. 4a	mecânico/reprodutivo	significado
mal (2)	39 ex. 4a	mecânico/reprodutivo	significado
mal (2)	39 ex. 4a	mecânico/reprodutivo	significado
mal (1)	42 ex.12b	mecânico/reprodutivo	significado
mal (1)	48 ex. 3	mecânico/reprodutivo	significado
mal (1)	48 ex. 3	mecânico/reprodutivo	significado
mal (1)	48 ex. 3	mecânico/reprodutivo	significado
mal (2)	51 ex.11a	mecânico/reprodutivo	significado
mal (1)	56 ex. 3e	mecânico/reprodutivo	significado
mal (1)	74 ex. 3a	mecânico/reprodutivo	significado
mal (1)	74 ex. 3a	mecânico/reprodutivo	significado
mal (1)	77 ex. 12 a	mecânico/reprodutivo	significado
mal (2)	77 ex. 12a	mecânico/reprodutivo	significado
mal	78 ex. 14	mecânico/reprodutivo	significado
mal (2)	119 ex. 2c	mecânico/reprodutivo	significado
mal (1)	119 ex. 2c	mecânico/reprodutivo	significado
mal	130 ex.10a3	mecânico/reprodutivo	significado
mal (1)	137 ex. 2a	mecânico/reprodutivo	significado
mal (1)	137 ex. 2a	mecânico/reprodutivo	significado
mal (1)	149 ex. 8c	mecânico/reprodutivo	significado
mal (1)	156 ex. 5a	mecânico/reprodutivo	significado
mal (2)	158 ex. 9a	mecânico/reprodutivo	significado
mal (1)	159 12b	mecânico/reprodutivo	significado
mal (2)	163 ex. 3	mecânico/reprodutivo	significado
mal (1)	175 ex. 3a	mecânico/reprodutivo	significado

schon (1)	119 ex. 2	mecânico/reprodutivo	significado
schon (2)	119 ex. 2	mecânico/reprodutivo	significado
schon	130 ex. 11	mecânico/reprodutivo	significado
schon (2)	175 ex. 3a	mecânico/reprodutivo	significado
vielleicht	23 15b	mecânico/reprodutivo	significado
vielleicht	42 ex.12b	mecânico/reprodutivo	significado
vielleicht	158 ex. 9a	mecânico/reprodutivo	significado
wohl (4)	47 ex.2a	mecânico/reprodutivo	significado
wohl (4)	68 ex. 8a	mecânico/reprodutivo	significado
wohl (4)	68 ex. 8c	mecânico/reprodutivo	significado
wohl (4)	80 ex. 1a1	mecânico/reprodutivo	significado
wohl (4)	84 ex. 8b	mecânico/reprodutivo	significado
wohl (1)	143 ex. 15b	mecânico/reprodutivo	significado
wohl (4)	144 ex. 2	mecânico/reprodutivo	significado

3. Stufen international 3

partícula/função	página	tipo de exercício	foco
denn (3)	27 ex. 3b	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	27 ex. 3b	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	33 ex.1a1a	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	33 ex.1a6a	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	33 ex.1b1a	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	33 ex.1b1b	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	33 ex.1b1c	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	33 ex.1b2b	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	33 ex. 1b4a	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	33 ex. 1b4b	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	33 ex. 1b4c	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	33 ex. 2c	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	33 ex. 2c	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	33 ex. 2c	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	39 ex. 4b	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	43 ex.2d	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	43 ex.2d	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	43 ex.2d	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	46 ex. 6a	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	48 ex. 10a	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	48 ex. 10a	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	48 ex. 10a	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	48 ex. 10a	mecânico/reprodutivo	significado
denn	60 ex. 3a	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	69 ex. 3h	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	69 ex. 3h	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	70 ex. 1	produtivo	significado
denn (3)	72 ex. 3b	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	72 ex. 3b	mecânico/reprodutivo	significado
denn	76 ex. 4a	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	93 ex. 6a	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	97 ex. 1c	mecânico/reprodutivo	significado
denn	107 ex.2a	mecânico/reprodutivo	significado
denn	116 ex.5a	mecânico/reprodutivo	forma
denn (3)	116 ex.5c	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	161	mecânico/reprodutivo	significado
doch (2)	11 ex.4c	mecânico/reprodutivo	significado
doch (2)	12 ex. 5b	produtivo	significado
doch (3)	12 ex. 5b	produtivo	significado
doch (2)	12 ex. 5b	produtivo	significado

doch (2)	14 ex. 9	produtivo	significado
doch (3)	18 ex. 3a	mecânico/reprodutivo	significado
doch (1)	22 ex. 3a	mecânico/reprodutivo	significado
doch (2)	28 ex 3b	mecânico/reprodutivo	significado
doch (2)	33 ex. 1b.5a	mecânico/reprodutivo	significado
doch (2)	33 ex. 1b.5b	mecânico/reprodutivo	significado
doch (2)	33 ex. 1b.5c	mecânico/reprodutivo	significado
doch (2)	33 ex. 2c	mecânico/reprodutivo	significado
doch (2)	43 ex. 2d	mecânico/reprodutivo	significado
doch (1)	43 ex. 2d	mecânico/reprodutivo	significado
doch (2)	46 ex. 6a	mecânico/reprodutivo	significado
doch (1)	48 ex. 10a	mecânico/reprodutivo	significado
doch (1)	48 ex. 10a	mecânico/reprodutivo	significado
doch (3)	53 ex. 1	mecânico/reprodutivo	significado
doch (3) [+ mal (1)]	107 ex. 2a	mecânico/reprodutivo	significado
doch (3) [+ mal (1)]	107 ex. 2a	mecânico/reprodutivo	significado
doch	60 ex. 3a	mecânico/reprodutivo	significado
doch (1)	74 ex. 1	produtivo	significado
doch	76 ex. 4a	mecânico/reprodutivo	significado
doch (1)	95 ex. 11b	mecânico/reprodutivo	significado
doch	116 ex. 5c	mecânico/reprodutivo	significado
doch (1)	129 ex.2c	mecânico/reprodutivo	significado
doch (3)	129 ex.2c	mecânico/reprodutivo	significado
doch (1)	129 ex.2c	mecânico/reprodutivo	significado
doch (1)	141 ex. 4a	mecânico/reprodutivo	significado
doch (1)	146 ex. 3a	mecânico/reprodutivo	significado
doch (1)	147 ex.5	mecânico/reprodutivo	significado
doch (1)	161	mecânico/reprodutivo	significado
eben (1)	48 ex. 10a	mecânico/reprodutivo	significado
eben	60 ex. 3a	mecânico/reprodutivo	significado
eben (1)	111 ex.8c	mecânico/reprodutivo	significado
eben (1)	168 ex. 3a	produtivo	significado
eigentlich (3)	14 ex. 9	mecânico/reprodutivo	significado
eigentlich (3)	14 ex. 10a	mecânico/reprodutivo	significado
eigentlich (3)	14 ex. 10a	mecânico/reprodutivo	significado
eigentlich (2)	15 ex. 10a	mecânico/reprodutivo	significado
eigentlich (3)	27 ex. 3b	mecânico/reprodutivo	significado
eigentlich (2)	46 ex. 6a	mecânico/reprodutivo	significado
eigentlich	60 ex. 3a	mecânico/reprodutivo	significado
eigentlich (4)	65 ex. 1a	mecânico/reprodutivo	significado
eigentlich (3)	70 ex. 1	mecânico/reprodutivo	significado
eigentlich (3)	72 ex.3b	mecânico/reprodutivo	significado
eigentlich	76 ex. 4a	mecânico/reprodutivo	significado
eigentlich	107 ex. 2a	mecânico/reprodutivo	significado
eigentlich (2)	128 ex. 9d	mecânico/reprodutivo	significado

eigentlich (2)	146 ex. 3a	mecânico/reprodutivo	significado
eigentlich (4)	161	mecânico/reprodutivo	significado
einfach (2)	14 ex. 9	mecânico/reprodutivo	significado
etwa (1)	116 ex.5	mecânico/reprodutivo	forma
halt (1)	93 ex. 6a	mecânico/reprodutivo	significado
ja (1)	39 ex.4b	mecânico/reprodutivo	significado
ja (1)	39 ex.4b	mecânico/reprodutivo	significado
ja (2)	46 ex. 6a	mecânico/reprodutivo	significado
ja (1)	46 ex. 6a	mecânico/reprodutivo	significado
ja (1)	46 ex. 6a	mecânico/reprodutivo	significado
ja (1)	46 ex. 6a	mecânico/reprodutivo	significado
ja (2)	48 ex. 10a	mecânico/reprodutivo	significado
ja (1)	48 ex. 10a	mecânico/reprodutivo	significado
ja (1)	48 ex. 10a	mecânico/reprodutivo	significado
ja (1)	48 ex. 10a	mecânico/reprodutivo	significado
ja	60 ex. 3a	mecânico/reprodutivo	significado
ja (1)	62 ex. 7b	mecânico/reprodutivo	significado
ja (2)	64 ex. 10a	mecânico/reprodutivo	significado
ja (2)	64 ex. 10a	mecânico/reprodutivo	significado
ja (2)	64 ex. 10a	mecânico/reprodutivo	significado
ja	76 ex. 4a	mecânico/reprodutivo	significado
ja (1)	93 ex. 6a	mecânico/reprodutivo	significado
ja (2)	97 ex. 1c	mecânico/reprodutivo	significado
ja	107 ex.2a	mecânico/reprodutivo	significado
ja (1)	125 ex. 5	mecânico/reprodutivo	significado
ja (1)	129 ex. 1c	mecânico/reprodutivo	significado
ja (2)	129 ex.2c	mecânico/reprodutivo	significado
ja (1)	146 ex. 3a	mecânico/reprodutivo	significado
ja (2)	150	produtivo	significado
ja (2)	150	produtivo	significado
ja (1)	168 ex.3	produtivo	significado
mal (1)	12 ex.5b	produtivo	significado
mal (1)	18 ex.3	mecânico/reprodutivo	significado
mal (1)	33 ex.1a2a	mecânico/reprodutivo	significado
mal (1)	33 ex.1a4a	mecânico/reprodutivo	significado
mal (1)	33 ex.1a7a	mecânico/reprodutivo	significado
mal (1)	48 ex. 10a	mecânico/reprodutivo	significado
mal (1)+eben	52 ex.6a	mecânico/reprodutivo	forma
mal (1)+eben	52 ex.6a	mecânico/reprodutivo	forma
mal (1)+eben	52 ex.6a	mecânico/reprodutivo	forma
mal (1)+eben	52 ex.6a	mecânico/reprodutivo	forma
mal (1)+eben	52 ex.6a	mecânico/reprodutivo	forma
mal (1)+eben	52 ex.6a	mecânico/reprodutivo	forma
mal (1)	53 ex. 1	mecânico/reprodutivo	significado
mal	60 ex. 3a	mecânico/reprodutivo	significado

mal (1)	72 ex. 3b	mecânico/reprodutivo	significado
mal (1)	72 ex. 3b	mecânico/reprodutivo	significado
mal	76 ex. 4a	mecânico/reprodutivo	significado
mal (1)	140 ex. 3a	mecânico/reprodutivo	significado
mal (1)	140 ex. 3a	mecânico/reprodutivo	significado
mal (1)	141 ex. 4a	mecânico/reprodutivo	significado
mal (1)	147 ex. 4b	mecânico/reprodutivo	significado
ruhig (2)	48 ex.10a	mecânico/reprodutivo	significado
vielleicht	68 ex. 3c	mecânico/reprodutivo	significado
wohl (1)	33 ex. 2c	mecânico/reprodutivo	significado
wohl	163		forma

4. Deutsch als Fremdsprache I – Neubearbeitung

partícula/função	página	tipo de exercício	foco
aber (1)	27	mecânico/reprodutivo	significado
denn (1)	31	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	33 ex.7	mecânico/reprodutivo	significado
denn (1)	33 ex.8	mecânico/reprodutivo	significado
denn (1)	33 ex.8	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	40	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	41	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	48	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	49	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	57	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	61	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	61	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	62	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	74	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	83	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	87	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	90	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	93 ex. 6	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	93 ex.7	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	93 ex.7	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	99	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	103	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	103	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	109	mecânico/reprodutivo	significado
denn (1)	109	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	113	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	117	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	118	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	119 ex. 7.2	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	119 ex.7.4	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	119 ex.7.5	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	121	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	122 ex. 14	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	122 ex. 14	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	122 ex. 14	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	122 ex. 14	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	122 ex. 14	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	122 ex. 14	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	124	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	127	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	129	mecânico/reprodutivo	significado

denn (3)	129	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	133	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	137	mecânico/reprodutivo	significado
denn (1)	137	mecânico/reprodutivo	significado
doch (1)	33 ex. 7	mecânico/reprodutivo	significado
doch (3)	46 ex. 14	mecânico/reprodutivo	significado
doch (2)	57	mecânico/reprodutivo	significado
doch (3)	67	mecânico/reprodutivo	significado
doch (1)	74	mecânico/reprodutivo	significado
doch (2)	83	mecânico/reprodutivo	significado
doch (3)	91	mecânico/reprodutivo	significado
doch (3)	95	mecânico/reprodutivo	significado
doch (3)	95 ex. 11	mecânico/reprodutivo	significado
doch (1)	108	mecânico/reprodutivo	significado
doch (2)	109	mecânico/reprodutivo	significado
doch (1)	111	mecânico/reprodutivo	significado
doch (2)	125	mecânico/reprodutivo	significado
eben (1)	108	mecânico/reprodutivo	significado
eben (1)	111	mecânico/reprodutivo	significado
eben (1)	121	mecânico/reprodutivo	significado
eigentlich (2)	109	mecânico/reprodutivo	significado
ja (1)	49	mecânico/reprodutivo	significado
ja (1)	74	mecânico/reprodutivo	significado
ja (1)	111	mecânico/reprodutivo	significado
mal (1)	46 ex. 14	mecânico/reprodutivo	significado
mal (2)	49	mecânico/reprodutivo	significado
wohl (4)	53	mecânico/reprodutivo	significado
wohl (1)	53	mecânico/reprodutivo	significado
wohl (1)	117	mecânico/reprodutivo	significado

5. Studio D A1

partícula/função	página	tipo de exercício	foco
aber (1)	69 ex. 4	mecânico/reprodutivo	significado
aber (1)	162 ex. 1	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	45 ex. 4	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	46 ex. 1	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	46 ex. 4	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	47 ex. 7	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	50 ex. 5	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	57	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	86 ex. 1	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	94 ex.7	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	97	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	152 ex. 4	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	152 ex. 4	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	157 ex. 3	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	200 ex. 4	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	202 ex. 8	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	223	mecânico/reprodutivo	significado
doch (3)	46 ex. 1	mecânico/reprodutivo	significado
doch (1)	66 ex. 1	mecânico/reprodutivo	significado
doch (3)	203	mecânico/reprodutivo	significado
doch (3) [+mal(1)]	195 ex. 3	mecânico/reprodutivo	significado
doch (3) [+mal(1)]	202 ex. 8	mecânico/reprodutivo	significado
doch (3) [+mal(1)]	213 ex. 1	mecânico/reprodutivo	significado
mal (2)	180 ex. 1b.1	mecânico/reprodutivo	significado
mal (2)	180 ex. 1b.2	mecânico/reprodutivo	significado
mal (1)	180 ex.1b.3	mecânico/reprodutivo	significado
mal (2)	187 ex. 8	mecânico/reprodutivo	significado
mal (1)	193 ex. 3	mecânico/reprodutivo	significado
mal (1)	203	mecânico/reprodutivo	significado

6. Studio D A2

partícula/função	página	tipo de exercício	foco
denn (3)	40 ex. 1b	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	47 ex. 3.4	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	66 ex. 1b	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	67 ex. 3a	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	85 ex. 9	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	109 ex. 4.8	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	179	mecânico/reprodutivo	significado
denn (3)	213 ex. 4	mecânico/reprodutivo	significado
denn (4)	80 ex.4	mecânico/reprodutivo	significado
doch (1)	15 ex.5A	mecânico/reprodutivo	significado
doch (1)	59 ex.4	mecânico/reprodutivo	significado
doch (1)	70 ex. 6a	mecânico/reprodutivo	significado
doch (1)	70 ex. 6a	mecânico/reprodutivo	significado
doch (1)	80 ex.4	mecânico/reprodutivo	significado
doch (1)	128 ex. 2a	mecânico/reprodutivo	significado
doch (1)	179	mecânico/reprodutivo	significado
doch (1)	191	mecânico/reprodutivo	significado
doch (2)	93 ex. 7	mecânico/reprodutivo	significado
doch (2)	93 ex. 7	mecânico/reprodutivo	significado
doch (2)	104 ex.2	mecânico/reprodutivo	significado
doch (3)	108 ex.2	mecânico/reprodutivo	significado
doch (3) [+mal]	47 ex. 3.11	mecânico/reprodutivo	significado
doch (6)	66 ex. 1	mecânico/reprodutivo	significado
eben (1)	28 ex.3b	mecânico/reprodutivo	significado
eigentlich (3)	188 ex. 4a	mecânico/reprodutivo	significado
ja (1)	88 ex. 1	mecânico/reprodutivo	significado
ja (1)	93 ex. 7	mecânico/reprodutivo	significado
ja (1)	135 ex. 2a	mecânico/reprodutivo	significado
ja (1)	159 ex. 6	mecânico/reprodutivo	significado
ja (2)	80 ex.4	mecânico/reprodutivo	significado
mal (1)	176 ex. 12a	mecânico/reprodutivo	significado
wohl (1)	70 ex. 6	mecânico/reprodutivo	significado