

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS

VICTOR ALMEIDA TANAKA

Ensino de alemão para fins profissionais: uma análise do trabalho com a
comunicação escrita em livros didáticos de alemão para enfermeiros

Versão Corrigida

São Paulo

2023

VICTOR ALMEIDA TANAKA

Ensino de alemão para fins profissionais: uma análise do trabalho com a comunicação escrita em livros didáticos de alemão para enfermeiros

Versão Corrigida

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Língua e Literatura Alemã.

Área de Concentração: Alemão como Língua Estrangeira (ALE), Linguística e Tradução

Orientadora: Profa. Dra. Marcella Cherchiglia Aquino

São Paulo

2023

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

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

T161e Tanaka, Victor
Ensino de alemão para fins profissionais: uma análise do trabalho com a comunicação escrita em livros didáticos de alemão para enfermeiros / Victor Tanaka; orientadora Marcell Aquino - São Paulo, 2023. 162 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. Alemão como língua estrangeira. 2. Material didático. 3. Alemão para fins profissionais. 4. Comunicação escrita. 5. Língua técnica. I. Aquino, Marcell, orient. II. Título.

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA
DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Anuência do (a) orientador (a)

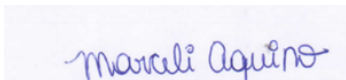
Nome do (a) aluno (a): Victor Almeida Tanaka

Data da defesa: 25/12/2022

Nome do Prof. (a) orientador (a): Marceli Cherchiglia Aquino

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento ao Sistema Janus e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 17/01/2022



Marceli Cherchiglia Aquino

Resumo

A modalidade de ensino de alemão para fins profissionais é diversa e engloba não só cursos direcionados à ação no mundo do trabalho de forma geral, mas também ofertas focadas em áreas profissionais específicas. Exigências políticas, econômicas e sociais da Alemanha, por exemplo, têm levado a um aparecimento de cursos do idioma para enfermeiros ao redor do mundo e, com isso, uma diversidade de materiais didáticos direcionados à sua preparação para uma possível atuação no país. No presente trabalho, buscamos refletir sobre o tratamento dado à comunicação escrita em três diferentes materiais do gênero (*Menschen im Beruf: Pflege - B1, Linie 1 - Pflege B2* e *Trainingseinheiten telc Deutsch B1-B2 Pflege*), com o intuito de descobrir em que situações ela surge, com quais objetivos, com quais especificidades linguísticas, e o que considerar ao trabalhá-la. Para isso, adotamos em nosso referencial teórico principalmente a teoria de Bakhtin (2006) sobre os gêneros discursivos e contribuições sobre a constituição das línguas técnicas, a comunicação em ambiente de trabalho e a especificidade dos gêneros escritos (KUHN, 2007; JUNG, 2014; FLINZ, 2019; BRAUNERT, 2014; LEFFA, 2016; AVERINA, 2020; MARCUSCHI; DIONISIO, 2007). Exemplos dos gêneros discursivos e-mail e relatório foram coletados dos livros didáticos e analisados linguisticamente; suas sequências didáticas, por sua vez, foram submetidas a uma análise didáticos-metodológica. Como resultado, obtivemos que, nas três obras, os textos coletados dos livros simulam características típicas da linguagem técnica, condicionadas por valores de objetividade, precisão, anonimato do autor e economia linguística, tentando alcançar uma maior autenticidade em sua representação. Do ponto de vista didático-metodológico, enquanto o LD1, mais introdutório, trata dos referidos gêneros como um fim a ser alcançado (aprender a produzi-los em forma e conteúdo), os outros os introduzem como uma espécie de “meios de documentação” submetidos aos mais diversos temas, o que se aproxima do uso autêntico de tais gêneros no dia a dia profissional em questão. Ao professor, oferecemos ainda sugestões concretas de como trabalhar com tais textos de forma a avançar ainda mais na dimensão discursiva. Acreditamos que os resultados podem contribuir não só para professores atuantes em contextos de ensino análogos a esse nicho emergente, mas para os envolvidos de forma geral com ensino de alemão com direcionamento profissional, além de contribuir para pesquisas que explorem a relação entre trabalho e comunicação escrita.

Palavras-chave: Alemão como língua estrangeira, material didático, alemão para fins profissionais, comunicação escrita, língua técnica

Zusammenfassung

Berufsbezogenes Deutsch kann ein vielseitiger Bereich sein, der nicht nur allgemeine berufsübergreifende Kurse umfasst, sondern auch Angebote, die auf bestimmte Arbeitsbereiche fokussieren. Politische, ökonomische und soziale Faktoren in Deutschland führen z.B. zur Entstehung von weltweiten Deutschkursen für Pflegekräfte und damit von einer Pluralität von Materialien, die sich an ihre Vorbereitung auf eine mögliche Ausübung des Berufs im deutschen Arbeitsmarkt wendet. In der vorliegenden Arbeit wurde recherchiert, wie die schriftliche Kommunikation von verschiedenen Lehrwerken für Pflegekräfte (*Menschen im Beruf: Pflege - B1, Linie 1 - Pflege B2 e Trainingseinheiten telc Deutsch B1-B2 Pflege*) dargestellt und behandelt wird, in welchen Kontexten, mit welchen Zielen, mit welchen linguistischen Besonderheiten und welche Faktoren mobilisiert wird. Dazu nehmen wir eine Bibliographie in Anspruch, die vor allem aus Bakhtins Theorie der Sprachgattungen (2006) und Beiträgen über Fachsprachen, Kommunikation am Arbeitsplatz und schriftliche Textsorten (KUHN, 2007; JUNG, 2014; FLINZ, 2019; BRAUNERT, 2014; LEFFA, 2016; AVERINA, 2020; MARCUSCHI; DIONISIO, 2007) besteht. Texte, die zu den Textsorten Berichte und Emails gehören, wurden den Lehrwerken entnommen und linguistisch analysiert; ihre Lernsequenzen wurden ebenso einer didaktisch-methodologischen Analyse ausgesetzt. Es wurde ergeben, dass die gesammelten Texte typische Eigenschaften der Fachsprachen simulieren, die häufig Objektivität, Präzision, Anonymität und Sprachökonomie aufweisen. Aus didaktisch-methodologischer Sicht wurde festgestellt, dass das Lehrwerk 1, das sichtbar als Einführung dient, die analysierten Textsorten als ein Ziel selbst (d.h. lernen, wie solche Texte förmlich und inhaltlich zu produzieren sind) behandelt, während die anderen Werke sie eher als Dokumentationsmittel im Rahmen von verschiedenen Themen nutzen, was die dokumentierende Funktion dieser Gattungen im authentischen beruflichen Handeln simuliert. Den Lehrern werden auch in dieser Arbeit konkrete Vorschläge geschildert, wie diese Inhalte in der diskursiven Dimension weiter bearbeitet werden können. Es lässt sich auch vermuten, dass die Ergebnisse nicht nur zur Arbeit von Fremdsprachenlehrern beitragen können, die in solchen an Bedeutung gewinnenden Kontexten tätig sind, sondern auch zur Arbeit von den an allgemeinen berufsbezogenen Lernkontexten Beteiligten. Zum Schluss können auch von dieser Arbeit Recherchen profitieren, die sich mit der Beziehung zwischen Arbeit und Schreiben befassen.

Schlüsselwörter: Deutsch als Fremdsprache, Lehrwerk, berufsbezogenes Deutsch, schriftliche Kommunikation, Fachsprache

Lista de figuras

Figura 1 - Relato biográfico (LD1)	76
Figura 2 - Biografiebogen (LD1)	77
Figura 3 - Nötige und unnötige Eintragungen in Pflegeberichten (LD1)	80
Figura 4 - Entradas (in)adequadas em um relatório (LD1)	80
Figura 5 - Exercício de lacunas (LD1)	82
Figura 6 - Exercícios de gramática e de produção (LD1)	83
Figura 7 - O modelo ABEDL de acordo com Monika Krohwinkel (LD2)	87
Figura 8 - Ficha de anamnese (LD2)	88
Figura 9 - Relato biográfico (LD2)	89
Figura 10 - Orações temporais e indicações de tempo com substantivos (LD2)	91
Figura 11 - Exercício de gramática (LD2)	91
Figura 12 - Relato biográfico e ficha biográfica (LD2)	93
Figura 13 - Comparação entre relatórios (LD2)	95
Figura 14 - Exercício de produção (LD2)	96
Figura 15 - Exercícios de produção de relatórios (LD2)	97
Figura 16 - Exercício de produção (LD3)	99
Figura 17 - Formulário de transferência (LD3)	100
Figura 18 - E-mails no LD1	118
Figura 19 - Saudações e despedidas (in)formais (LD1)	119
Figura 20 - E-mail instrutivo no LD1	121
Figura 21 - E-mail no LD2	123
Figura 22 - Exercício de compreensão de leitura com e-mails (LD2)	124
Figura 23 - Exercício de compreensão de leitura com e-mails (LD3)	127

Lista de gráficos

Gráfico 1 - Destinatários dos gêneros discursivos do LD1	64
Gráfico 2 - Destinatários dos gêneros discursivos do LD2	65
Gráfico 3 - Destinatários dos gêneros discursivos do LD3	67

Lista de quadros

Quadro 1 - Exemplo das relações lógico-linguísticas na língua técnica	42
Quadro 2 - Funções comunicativas da língua técnica e suas estruturas típicas	45
Quadro 3 - Frequência da produção escrita indicada no questionário	59
Quadro 4 - Intenções comunicativas do gênero discursivo relatório	70
Quadro 5 - Relatórios - comparação das sequências didáticas e tipologia dos exercícios	103
Quadro 6 - Relatórios - possibilidades de uso posterior em sala de aula	107
Quadro 7 - Intenções comunicativas do gênero discursivo e-mail	109
Quadro 8 - E-mails - comparação das sequências didáticas e tipologia de exercícios	132
Quadro 9 - E-mails - possibilidades de uso posterior em sala de aula	136

Sumário

1. Introdução	1
2. Objetivos	4
3. Justificativa	5
4. Materiais didáticos e os métodos	6
5. Discussões atuais em torno do material didático	8
5.1. Textos e gêneros discursivos	12
5.2. Autenticidade	15
5.3. Análise de necessidades	18
6. Alemão para contextos profissionais	21
6.1. Língua técnica (<i>Fachsprache</i>) e língua do local de trabalho (<i>Berufssprache</i>)	23
6.2. Níveis de abordagem da língua e do texto	29
6.3. A escrita no ambiente de trabalho	35
6.4. A materialidade da língua técnica em textos	40
6.5. Didatização de textos técnicos	44
7. Alemão para Enfermagem	46
7.1. A escrita na Enfermagem	49
8. Metodologia	52
8.1. Livros didáticos selecionados	54
9. Apresentação dos dados	56
9.1. Questionário com enfermeiros estrangeiros na Alemanha	56
9.2. Gêneros discursivos de modalidade escrita nos LDs	62
9.2.1. LD1: Menschen im Beruf: Pflege B1	63
9.2.2. LD2: Linie 1 Pflege B2	64
9.2.3. LD3: Trainingseinheiten telc Deutsch B1·B2 Pflege	66
10. Descrição e análise dos gêneros discursivos selecionados	68
10.1. Gênero discursivo: relatório	69

10.1.1. Análise dos gêneros do ponto de vista didático: LD1	75
10.1.2. Análise dos gêneros do ponto de vista didático: LD2	85
10.1.3. Análise dos gêneros do ponto de vista didático: LD3	97
10.1.4. Comparação entre os LDs	102
10.2. Gênero discursivo: e-mail	108
10.2.1. Análise dos gêneros do ponto de vista didático: LD1	115
10.2.2. Análise dos gêneros do ponto de vista didático: LD2	122
10.2.3. Análise dos gêneros do ponto de vista didático: LD3	125
10.2.4. Comparação entre os LDs	131
11. Discussão dos resultados	139
11.1. Composição dos textos	141
11.2. Tipologia dos exercícios	142
12. Conclusão	144
13. Referências bibliográficas	149
ANEXO	157

1. Introdução

Tendo em vista os desafios contemporâneos a serem superados no âmbito do ensino de línguas estrangeiras, tanto por aprendizes quanto por professores e instituições, as áreas de pesquisa concernentes têm voltado seus esforços para a investigação de forças, fatores e dispositivos que condicionam os processos de ensino e aprendizagem. Aspectos como currículo, motivação dos aprendizes, avaliações, materiais didáticos e políticas linguísticas, por exemplo, passaram a ser discutidos nas últimas décadas sob uma série de perspectivas, contribuindo para que sejam desvendadas as relações de influência e interdependência entre eles.

Um dos conceitos norteadores aos demais aspectos é a competência comunicativa, que, na década de 1970, trouxe para o centro do processo de ensino e aprendizagem a comunicação, a interação e a adequação da expressão às exigências das diferentes situações sociais, além de ter reforçado o estatuto da língua enquanto prática social (perspectiva de língua que adotamos no presente trabalho e que vai ao encontro dos estudos de Bakhtin, explorado com mais detalhes adiante). Segundo Franco e Almeida Filho (2009, p. 18), esse conceito tira do centro do processo a subcompetência linguística, que “até então havia ostentando um lugar privilegiado ou mesmo exclusivo” e agora encontra-se “subordinado a um conceito maior”. Em outras palavras, o ensino de línguas focado em regras gramaticais perde força, e fatores externos ao sistema linguístico, como o contexto sociocultural, regras de uso e funções comunicativas passam a ser mais discutidos, o que se reflete em estudos de autores como Hymes (1972), Widdowson (2005) e Celce-Murcia (2008).

Considerando o desenvolvimento da Competência Comunicativa como determinante no processo de aprendizagem, chegamos à argumentação de Almeida Filho (2005 apud FRANCO, ALMEIDA FILHO, 2009, p. 18) de que

adquirir uma língua não é mais aprender, somente, outro sistema, nem só passar informações a um interlocutor, mas, sim, construir no discurso (a partir de contextos sociais concretos e experiências prévias) ações sociais (e culturais) apropriadas. Esse autor acrescenta que a abordagem comunicativa não é uma bateria de técnicas ou um modelo de planejamento, mas sim a adoção de princípios mais amplos como o foco no processo, nas maneiras específicas de como se aprende e de como se ensinam línguas.

“Construir no discurso ações sociais apropriadas” leva-nos também ao conceito de competência discursiva, pela qual se reconhece que “os significados das sequências

linguísticas estão ligados a elementos externos, como por exemplo, quem fala, para quem se fala, com que intenção, o que o texto está respondendo a favor ou contra, quem são os papéis sociais”, dentre outros aspectos (AQUINO, 2021, p. 423). Aquino (2021, p. 423) salienta ainda a íntima relação entre o desenvolvimento da competência discursiva e o trabalho com texto, tomando este como a unidade básica do discurso:

o ensino de LAs [línguas adicionais] se desenvolve e manifesta no uso receptivo e produtivo de textos, constituindo objetivos primordiais da competência comunicativa e da capacidade de discurso (HALLET 2010: 173). Por esse motivo, o desenvolvimento sistemático da competência textual pode ser considerado como o núcleo da aprendizagem em LA, uma vez que textos, tanto no contexto social como didático, representam as unidades básicas discursivas de toda a comunicação.

Hoje, o planejamento de aulas e a produção de materiais didáticos são amplamente motivados pelas questões acima mencionadas. Muitos programas organizam seu conteúdo por meio do trabalho com gêneros e com textos, “as unidades básicas discursivas de toda a comunicação” (AQUINO, 2021, p. 423). Essa organização faz sentido quando aceitamos também a constatação de Bakhtin (2006, p. 282) de que falamos por meio de gêneros, e que “até mesmo no bate-papo mais descontraído e livre nós moldamos o nosso discurso por determinadas formas de gênero”. Alguns desses gêneros, como o já mencionado diálogo cotidiano, correspondem à categoria de gêneros discursivos primários, isto é, que emergem da necessidade de comunicação discursiva imediata. A estes se opõem os gêneros secundários, que “surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito)” (BAKHTIN, 2006, p. 263), como, por exemplo, na esfera do trabalho.

Hoje é reconhecido que, no mundo do trabalho contemporâneo, altamente organizado e estruturado, a escrita dispõe de um grande valor. Mesmo ações realizadas manual ou oralmente, às vezes, só se tornam efetivas ou válidas quando documentadas por escrito. E daí surgem os mais diversos gêneros discursivos da esfera do trabalho.

Com a presente pesquisa, pretendemos tratar de algumas dessas questões aplicadas ao âmbito de materiais didáticos marcados por um mesmo direcionamento: o ensino de alemão para enfermeiros. Essa modalidade de ensino, que vem se estabelecendo como um nicho próspero dentro da área de ensino de alemão, tem origem na falta de profissionais da Enfermagem que assola a Alemanha e que, por esse motivo, baseou a criação de programas, sistemas de treinamento, materiais e avaliações ao redor do mundo, com o intuito de suprir

essa demanda. Há, portanto, uma base política, econômica e social sólida para o surgimento de tais cursos e materiais.

Nosso intuito é verificar como dois gêneros discursivos bastante caros à área da Enfermagem (relatórios e e-mails) são abordados, tanto no nível linguístico quanto na dimensão discursiva, em três livros didáticos do gênero (*Menschen im Beruf: Pflege - B1, Linie 1 - Pflege B2* e *Trainingseinheiten telc Deutsch B1·B2 Pflege*, doravantes **LDs**).

Esses objetivos podem ser traduzidos nas seguintes perguntas de pesquisa:

- Qual o papel da comunicação escrita no contexto contemplado por esses materiais didáticos?
- Em que situações ela surge e com quais objetivos?
- Quais as especificidades linguísticas, comunicativas e discursivas tratadas pelos diferentes LDs em torno dos gêneros discursivos mencionados?
- O que o professor pode considerar e/ou priorizar ao trabalhá-los?

Ao fim dessa análise, pretendemos ter como resultados (i) um mapeamento dos fluxos comunicativos escritos contemplados em cada LD, o que permite visualizar de forma panorâmica a representação da comunicação escrita em cada material; (ii) uma descrição dos recursos linguísticos e estratégias de redação encontrados nos textos dos gêneros selecionados; (iii) uma descrição e sistematização das sequências didáticas e dos aspectos (extra)linguísticos abordados; (iv) reflexões e sugestões concretas, com base no conteúdo dos LDs, para que o professor possa avançar na abordagem dos gêneros considerando a dimensão discursiva. Esses últimos resultados possibilitam traçar considerações que se apliquem não apenas ao contexto exclusivo da Enfermagem, mas que sejam generalizáveis ao ensino do idioma direcionado também a outros contextos profissionais.

Para isso, faz-se necessário, primeiro, um aprofundamento teórico acerca de diversos aspectos, como:

- materiais didáticos e gêneros discursivos (seções 4 e 5), com base principalmente em Uphoff (2009), Funk (2010), Maijala (2007), Rösler e Schart (2016), Gondar e Ferreira (2019), Prabhu (2019), Aquino (2021), Bakhtin (2006), Limberger e Barbosa (2005), Andrade e Silva (2017), Ferreira (2010) e Richards (2001);
- alemão para contextos profissionais e a constituição de textos técnicos (seção 6), com base principalmente em Kuhn (2007), Jung (2014), Flinz (2019), Braunert (2014), Leffa (2016) e Averina (2020) e Marcuschi e Dionísio (2007);

- comunicação na Enfermagem (seção 7), com base principalmente em Friebe (2006), Stefanelli e Carvalho (2012), Kresse et al. (2013).

Com base nesse referencial teórico, foi estruturada uma metodologia (seção 8) composta, resumidamente, por:

- um questionário online, com fins de levantamento de necessidades concretas de enfermeiros estrangeiros já atuantes no território alemão quanto à escrita;
- um levantamento de todos os gêneros discursivos de modalidade escrita representados nos LDs, possibilitando um panorama dos fluxos comunicativos envolvidos (seção 9);
- uma **análise da materialidade linguística** dos dois gêneros selecionados (seções 10.1 e 10.2), na qual se procurou observar a preservação de recursos linguísticos e estratégias de redação que simulassem condições de produção típicas desses textos, como economia linguística, objetividade e anonimato (como a **intenção comunicativa** das sentenças que compõem os enunciados, os **tempos verbais** empregados e a existência ou supressão de **orações subordinadas**);
- uma **descrição e análise do proceder didático-metodológico** (seções 10.1 e 10.2) dos LDs em relação aos gêneros selecionados, isto é, quais aspectos (extra)linguísticos foram (ou poderiam ter sido) explicitamente abordados.

A partir disso, buscamos tecer reflexões teóricas e práticas em torno do trabalho com os gêneros discursivos em cursos com direcionamento profissional dentro e fora da área da Enfermagem: nas seções 10.1.4 e 10.2.4 comparamos a abordagem de ambos os gêneros, respectivamente, nos três LDs; e na seção 11, discutimos os resultados mais vastamente à luz do referencial teórico. Terminamos o trabalho com nossas conclusões, dispostas na seção 12, e uma listagem do referencial teórico adotado;

2. Objetivos

As perguntas apresentadas na seção anterior levaram ao seguinte objetivo geral:

- Investigar o tratamento didático-metodológico dado à comunicação escrita pelos livros didáticos de alemão para enfermeiros, tomando como exemplo os gêneros relatório e e-mail.

Para este fim, os seguintes objetivos específicos foram traçados:

- Entender o papel da comunicação escrita no ambiente profissional e a constituição linguística dos textos técnicos, bem como sua diferenciação de textos gerais, não-técnicos escritos no ambiente de trabalho;
- Traçar um perfil da comunicação escrita em cada um dos LDs, isto é, os gêneros e os fluxos comunicativos contemplados;
- Obter uma descrição dos recursos linguísticos e estratégias de redação usados nos LDs para representação dos gêneros relatório e e-mail;
- Verificar quais desses recursos foram explicitamente tratados nas respectivas sequências didáticas e em que medida a dimensão discursiva foi (e poderia ter sido) abordada.

3. Justificativa

Como já pincelado na Introdução do presente trabalho, o contexto de ensino e aprendizagem aqui investigado decorre de problemáticas e fatores políticos, econômicos e sociais observados no mercado de trabalho alemão - a falta de profissionais da área da Enfermagem -, consolidando-se ainda como um campo relativamente novo. A delimitação do tema foi realizada com a intenção de produzir algo não só de utilidade para os profissionais concretamente envolvidos nesse contexto de ensino e aprendizagem, mas para profissionais da área de forma geral: primeiro, porque o referencial teórico aqui adotado é, em grande parte, já bastante referenciado em países falantes de língua alemã, mas ainda não muito conhecido no Brasil, visto que pouco se produziu em português sobre o ensino de alemão para fins profissionais e seus dispositivos; segundo, porque o sistema linguístico é um só, e portanto, as reflexões teóricas e práticas aqui propostas, apesar de se concentrarem no campo de atuação da Enfermagem, lidam com atos de fala e processos comunicativos análogos aos de outros contextos de ensino e aprendizagem igualmente específicos.

Dessa forma, o trabalho pode contribuir para discussões teóricas mais gerais, dar suporte à pesquisa de temas similares e agregar conhecimentos à criação de materiais e ao planejamento de cursos especializados, que levem em consideração as particularidades da realidade-alvo e da realidade local dos aprendizes.

Por fim, em uma era na qual a comunicação de uma organização, isto é, suas formas de se comunicar interna e externamente, assume espaço central nas relações profissionais, a comunicação escrita, potencializada pela tecnologia e pela digitalização, também ganha

destaque. Assim, interessados em geral na relação da comunicação escrita com o mundo do trabalho também podem encontrar contribuições produtivas na presente pesquisa.

4. Materiais didáticos e os métodos

Para compreender o papel dos livros didáticos¹ no ensino de línguas contemporâneo, podemos partir da aceção de que, atualmente, testemunhamos uma era do pós-método (KUMARAVADIVELU, 1994), isto é, uma era caracterizada não pela predominância de um método, mas como uma alternativa a eles. Afinal, durante o século passado, a área de ensino de línguas vivenciou uma engajada busca pelo método perfeito ou, conforme descrito por Brown (2002, p. 9), uma busca por um método único, generalizável para públicos variados e que pudesse ser igualmente aplicado em diversos contextos. Isso teve como consequência uma sucessão de métodos que, tão logo eram desenvolvidos, descartavam o anterior, até se revelarem igualmente obsoletos ou de aplicação impossível em contextos tão distintos. Esses métodos, apoiados por determinadas concepções de ensino e aprendizagem, traziam consigo todo um aparato de técnicas e materiais que possibilitavam sua aplicação, como tipos bastante específicos de atividades e formas distintas de encarar questões como básicas como a participação dos alunos, promoção da interação na sala de aula, uso da língua materna, trato da gramática, uso de materiais etc.

O material didático, produto da aplicação de cada método, era regido por direcionamentos teóricos e práticos fechados, conforme proposto pelo método em vigor, e direcionava o fazer didático do professor em sala de aula. Assim, a depender do método para o qual era concebido, o material podia assumir formas bem diferentes, como um compêndio de textos a serem traduzidos, como no método de gramática e tradução (LARSEN-FREEMAN, 2003, p. 13); um manual com foco na gramática; ou ainda uma coletânea de diálogos ideais a serem memorizados e performados pelos alunos, preenchido por exercícios de substituição, como no método audiolingual (LARSEN-FREEMAN, 2003, p. 47-48).

A unilateralidade dos livros didáticos começa a se quebrar com o surgimento da abordagem comunicativa, na década de 1970. Essa abordagem, uma primeira incursão do

¹ Neste ponto do trabalho, ainda entendemos *material didático* como “todo texto escrito e/ou audiovisual empregado em um ambiente educacional, com o intuito de promover processos de ensino e aprendizagem de um idioma” (UPHOFF, 2009, p. 56). Mais adiante, conforme fechamos o escopo da investigação do trabalho, utilizaremos *material didático* para se referir aos livros didáticos (LDs) analisados.

ensino de línguas visando à real autonomização do aluno e capacitando-o como um indivíduo capaz de defender seus próprios interesses na sociedade em que se utiliza a língua-alvo, passa a considerar aspectos de ordens diversas, não mais somente linguísticas e cognitivas, mas também pragmáticas e culturais. Uphoff (2009, p. 71) relaciona o surgimento desta abordagem com a época em que a ideia de *Comunidade Europeia* se consolidou, na qual trabalhadores passaram a migrar e, conseqüentemente, se viram na necessidade de se integrar efetivamente em uma nova sociedade. Isso teve uma consequência direta na forma como os livros didáticos eram concebidos e aplicados; agora, era prudente que eles se tornassem mais abertos e pudessem ser adaptados de acordo com o contexto de uso:

Observa-se que a orientação emancipatória do método, que visa à auto-afirmação do aluno na sociedade estrangeira e ao respeito pela cultura de origem do mesmo, resulta ser pouco compatível com uma conduta de simples obediência ao programa de ensino estabelecido pelo livro didático (cf. NEUNER/HUNFELD, 1993, p. 104). Por isso, começa-se a defender uma **concepção aberta e flexível do dispositivo**, que deixe espaço para a **adaptação do mesmo** ao contexto local do ensino. (UPHOFF, p. 75, negrito nosso)

Hoje, uma ampla proporção dos livros didáticos produzidos em massa se descreve como comunicativa. Com isso, tais livros se esforçam de fato para serem mais abertos e flexíveis, incorporando em uma mesma sequência didática tipos diferentes de exercícios, tarefas e textos. Além disso, costuma-se introduzir textos escritos e orais contextualizados com alguma situação e são trazidas informações culturais e curiosidades sobre os países de referência. Com base nesse leque diferenciado de ofertas, é tarefa do professor escolher cuidadosa e deliberadamente dentre elas e formular uma sequência pedagógica de atividades que vá ao encontro das necessidades dos alunos (BROWN, 2002, p. 15). Em decorrência disso, pensa-se em uma proposta de ensino de línguas não mais baseado em um pacote fechado de técnicas, mas em princípios comunicativos.

Contextualizando os materiais didáticos à era atual, entendemos que eles hoje não são mais produzidos à sombra de um método único, mas são metodologicamente abertos. E, embora contenham exercícios que remontam a métodos passados (como os de substituição, característico do método audiolingual, ou de tradução, típico do método de gramática e tradução), não seria sensato, segundo Funk (2010, p. 942), classificá-los somente pela sua forma; o autor pontua, por outro lado, que se deve considerar o contexto geral no qual eles estão inseridos: diferentes exercícios, atendendo a diferentes princípios, podem carregar indícios de outros tempos e, ainda assim, não terminar em si próprios, mas servir a propósitos

maiores, isto é, aos objetivos mais amplos das sequências comunicativas para as quais eles foram idealizados.

5. Discussões atuais em torno do material didático

A mudança de paradigma na concepção dos materiais didáticos não significa que as questões a serem investigadas se esgotaram. Pelo contrário, a abertura metodológica do material e seus diferentes contextos de aplicação possibilitaram que cada vez mais aspectos pudessem entrar nas discussões. Maijala (2007, p. 544) posiciona o livro didático entre o plano de ensino, a situação de ensino e os grupos de aprendizes. Dessa forma, o LD pode ser considerado um componente de um conjunto complexo, ao qual estão sempre atrelados uma determinada concepção didática e metodológica, condições institucionais (aqui se insere também o professor) e grupos de alunos, cada um marcado por diferentes características.

Assim, considerando materiais didáticos como singulares, distintos e com finalidades diferentes, podemos chegar pelo menos à aceção de que um dos pontos comuns entre eles é a orientação ao grupo-alvo (*Lerngruppenbezug*). Rösler e Schart (2016, p. 486) fazem menção ao fato, explícito já na capa de praticamente qualquer livro didático internacional, de que tais obras se classificam, por exemplo, de acordo com os níveis de aprendizagem A1-C2 herdados do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001). Os livros também se orientam pela faixa etária dos aprendizes e pelo contexto de aprendizagem (universitário, profissional, para refugiados, para turismo etc.).

Os autores (RÖSLER, SCHAT, 2016, p. 486) pontuam também a variedade de perspectivas que, na pesquisa acadêmica, podem incidir analiticamente sobre pontos menores dos materiais, como o tratamento a temas históricos, a representação dos papéis de gênero, a autenticidade das situações dialógicas, dentre inúmeras possibilidades. Em relação à língua, os autores ilustram como a análise pode recair sobre o treinamento da pronúncia, a seleção de vocabulário, a variância de formas de exercícios e tarefas, entre outras. O que está em jogo é desvendar o papel exercido pela implantação dos respectivos aspectos em determinados materiais e as conexões entre eles (*idem*, p. 487).

Outro aspecto que ganha cada vez mais relevância é a discussão sobre adotar um material sem precisar segui-lo linearmente. A adaptação e a flexibilização dos materiais se justificam pela constatação de que nenhum livro consegue cobrir completamente as necessidades de todos os grupos e aprendizes. Isso aproxima o professor das tarefas de

complementar, alterar e/ou excluir conteúdos dos livros, selecionar os temas mais relevantes e reorganizar a ordem das unidades, de forma que ele se adapte às necessidades imediatas de cada indivíduo.

Nesse contexto, ainda que passível de intervenções do professor, o material didático segue sendo um dispositivo ao mesmo tempo produto e produtor de práticas de ensino e aprendizagem - produto, pois, de um lado, refletem “as políticas linguísticas para um determinado Estado ou região” e tentam responder “aos desafios impostos pelo nosso século” (GONDAR, FERREIRA, 2019, p. 303); e produtor de práticas porque, quando aplicados em sala de aula, dão origem a inúmeros direcionamentos: seus propósitos didático-metodológicos “recortam um determinado objeto de ensino e fazem indicações acerca da forma como este objeto pode (ou deve) ser trabalhado em sala de aula”, pressupõem “um certo modo de trabalho pedagógico” e incentivam “determinados processos de ensino do idioma” (UPHOFF, 2008, p. 58). Além disso, Arantes (2018, p. 6) ilustra como os livros selecionam, normalizam, hierarquizam e centralizam os conteúdos considerados relevantes. Todos esses aspectos direcionam não só a ação do professor, mas moldam o currículo, o formato e os diversos componentes de um curso.

Assim, é possível afirmar que materiais didáticos são capazes de direcionar o processo de ensino e aprendizagem, enquanto são moldados por questões didáticas, políticas e institucionais. Paralelamente, novas tecnologias e estímulos de um mundo em constante transformação (GONDAR, FERREIRA, 2019, p. 303) também influenciam os materiais didáticos, conferindo-lhes a tarefa de preparar aprendizes para lidar com desafios sociais e comunicativos cada vez mais atuais.

Bell e Gower (2011, p. 138) reconhecem o argumento vastamente discutido na Academia de que materiais didáticos possuem um papel inibidor. Por outro lado, defendem que materiais internacionais podem, na verdade, encorajar a individualização e a criatividade do professor, além de estarem cada vez mais se recolhendo ao papel de meros recursos, que podem vir a ser empregados pelo professor somente quando for oportuno.

Na esteira de mudanças sociais e culturais que incidem sobre o fazer pedagógico, Gondar e Ferreira também mencionam que os livros didáticos, atualmente, disputam lugar com insumos decorrentes de diversos suportes (GONDAR; FERREIRA, 2019, p. 306). Assim, sites, blogs, aplicativos, redes sociais e outras mídias facilmente alcançadas pelos aprendizes se tornam também materiais pedagógicos, instigando a individualização, reforçando a interatividade e descentralizando o livro didático de sua “autoridade linguística e cultural” (MARQUES-SCHÄFER; ROZENFELD 2018 apud GONDAR; FERREIRA, 2019,

p. 306). Andrade e Silva (2017, p. 18-19), recorrendo a Vieira (2012, p. 114), defende que o material “externo ao ensino” (autêntico) abre a possibilidade de se trabalhar para além das formas linguísticas. Para alguns alunos, essa acaba sendo uma das escassas possibilidades de contato com o uso natural da língua, o que é salientado pela autora como uma demanda dos próprios aprendizes.

Prabhu comenta ainda a relação entre flexibilidade e qualidade do material. Para ele (PRABHU, 2019, p. 85), qualidade é uma questão de “aproximação otimizada entre o estado corrente dos aprendizes e insumos”. Portanto, insumos podem ganhar qualidade à medida que se tornam alteráveis e ajustáveis pelo professor à luz de sua percepção em relação aos aprendizes. Materiais não precisam ser altamente específicos em seu conteúdo para atingirem certa qualidade, mas podem ser flexíveis e ajustáveis, resultando em obras não altamente estruturadas, mas mais livres. Eles podem trazer, já em sua concepção, certa disposição para alteração e seleção de conteúdos, facilitando e alargando o escopo de decisões, escolhas e mudanças a serem empreendidas pelos professores (PRABHU, 2019, p. 85). O autor (2019, p. 88), ao avaliar a posição do professor em comparação com a do criador de materiais, salienta que ambos tomam decisões e realizam julgamentos, mas de lugares e com ferramentas diferentes:

O escritor de materiais pode ter a vantagem da expertise profissional em fazer tais julgamentos, mas professores em sala de aula dispõem da vantagem ainda mais importante de observar e atuar sobre as evidências correntes dos alunos, sendo guiados por um processo de tentativas e erros. A expertise profissional deveria ser empregada no sentido de aumentar as chances de professores atuarem sobre tais evidências, em vez de reduzi-las por meio de um aumento da pré-determinação. (PRABHU, 2019, p. 88, tradução própria)²

A perspectiva de Prabhu (2019) deixa claro como o professor, assim como o produtor de materiais didáticos, também possui sua parcela de autoria, ao projetar o material da forma como considerar mais relevante para as necessidades imediatas de seus aprendizes.

Além disso, sua menção à expertise profissional abre espaço para a contribuição de Uphoff (2020) a respeito das diferentes expertises que circulam na área de ensino de línguas. A autora (p. 151), ao sistematizar os regimes de saber que agem no referido campo de

² No original: “The writer of materials may have the advantage of professional expertise in making these judgments, but classroom teachers have the more important advantage of observing and assessing ongoing evidence from learners and being guided by trial-and-error. [...] professional expertise should be employed in enhancing the chances of teachers acting on ongoing evidence, rather than on abridging those chances by increasing pre-determination”,

atuação, encontra uma “multiplicidade de vozes” que impede uma “descrição precisa e única da figura do especialista”, ou seja, são múltiplos os especialistas que, em volta do mesmo problema-base, produzem “saberes diversificados que precisam ser ajustados constantemente no contexto do ensino”. Sua conclusão a partir disso é de que o professor, no centro desse processo, também dispõe de uma expertise única, que deve ser igualmente considerada um conhecimento especializado, que consiste em “integrar e conciliar saberes oriundos de diferentes ordens para articular o seu ensino”. Assim, sua posição converge com a de Prabhu (2019) no sentido de que só o professor pode ponderar a expertise profissional dos outros campos e operacionalizá-la “a partir de seu conhecimento local da situação de ensino” (UPHOFF, 2020, p. 152), isto é, a partir da sua posição na sala de aula e mediante aquele grupo específico de aprendizes. Mas a visão da autora vai além, no sentido de considerar este ato também uma expertise profissional - e não só pessoal -, no nível da produção de saber dos chamados “experts”. Assim, o trabalho do professor constitui um processo contínuo de julgamento, reflexão e análise das necessidades dos aprendizes, prática que será explorada com mais detalhes adiante.

Ainda assim, tem sido trabalho dos produtores de materiais didáticos tentar dar vida a obras e projetos que tentem se aproximar ao máximo de cada contexto de ensino: alemão para crianças, para contextos profissionais, para leitura e escrita de textos acadêmicos, para a área de turismo, etc. Envolvida na produção de materiais para o contexto universitário, Aquino (2021, p. 423) reflete sobre “as formas de uso dos textos em LDs e sua capacidade em atender às necessidades” do público-alvo e às “demandas específicas do contexto” em questão. A autora defende uma problematização e investigação da abordagem do LD, para verificar sua relevância no contexto de aprendizagem. Algumas formas de realizar tal investigação seria através de “levantamento de opinião da(o)s estudantes e professora(e)s acerca do material, teste de autenticidade, assim como abordagens linguístico-quantitativas baseadas na identificação e análise da frequência de ocorrência”, sendo este último o objetivo de seu artigo (AQUINO, 2021, p. 424).

Questionamentos acerca do uso de textos nos LDs em relação às necessidades do público-alvo e seu nível de autenticidade vão ao encontro do presente trabalho, que pretende se aprofundar no proceder com textos escritos em um leque de materiais imersos em um contexto altamente específico (alemão para enfermeiros). Portanto, antes de expor o conceito de autenticidade e as vertentes que o atravessam, vale a pena definir *textos* e *gêneros*, tais como considerados para a análise proposta adiante.

5.1. Textos e gêneros discursivos

Um texto constitui-se por mais do que apenas um punhado de orações justapostas. Ele é constituído por uma “relação de significados em determinado contexto temático com uma função específica para a comunicação” (RÖSLER, 2012). Podemos compreender que, atravessando as sentenças e conectando-as para além de sua superfície, existe uma tessitura de significados e características condicionados por uma função comunicativa.

Aquino (2021, p. 423) descreve o trabalho com textos de vários níveis como um componente central do processo de ensino e aprendizagem, e conseqüentemente,

a compreensão e uso de textos está vinculada à competência discursiva, isto é, os significados das sequências linguísticas estão ligados a elementos externos, como por exemplo, quem fala, para quem se fala, com que intenção, o que o texto está respondendo a favor ou contra, quais são os papéis sociais, entre outros (AQUINO, 2021, p. 423).

A autora defende, por conseguinte, que “o desenvolvimento sistemático da competência textual pode ser considerado o núcleo da aprendizagem de LA”, visto que os textos “representam as unidades básicas discursivas de toda a comunicação” (AQUINO, 2021, p. 423). A aceção de que nos comunicamos continuamente por meio de textos, escritos ou orais, converge com as ideias defendidas no célebre texto de Bakhtin “*Os gêneros do discurso*”. O capítulo seminal de seu livro *Estética da criação verbal* imprimiu nos estudos da linguagem uma nova forma de enxergar a comunicação humana. Basicamente, na visão do autor, nos comunicamos sempre por meio de gêneros, que, por sua vez, se constituem por enunciados.

Os gêneros do discurso são extremamente heterogêneos, aos quais se incluem desde réplicas de um diálogo cotidiano até cartas, de breves e curtos comandos militares a gêneros literários (BAKHTIN, 2006, p. 262). Dentro dessa concepção, os gêneros podem ser classificados em primários e secundários. Os gêneros primários surgem devido à necessidade da comunicação discursiva imediata, como os diálogos entre as pessoas. Os gêneros secundários, aos quais o autor inclui romances, pesquisas científicas e gêneros publicísticos, “surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito)” (p. 263).

Um aspecto bastante importante de sua teoria é a condição inerentemente dialógica do discurso. Cada enunciado elaborado por cada indivíduo é sempre direcionado a alguém, a um ouvinte que “ocupa simultaneamente em relação a ele [ao enunciado] uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.” (BAKHTIN, 2006, p. 271). Assim, a natureza ativamente responsiva do enunciado abre sempre uma possibilidade de resposta, que nem sempre vem em forma de palavras:

A compreensão ativamente responsiva do ouvido (por exemplo, de uma ordem militar) pode realizar-se imediatamente na ação (o cumprimento da ordem ou comando entendidos e aceitos para execução), pode permanecer de quanto em quanto como compreensão responsiva silenciosa (alguns gêneros discursivos foram concebidos apenas para tal compreensão, por exemplo, os gêneros líricos), mas isto, por assim dizer, é uma compreensão responsiva de efeito retardado: cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte. (BAKHTIN, 2006, p. 272).

Assim, a resposta ao enunciado pode se materializar automaticamente em outro enunciado - como, por exemplo, quando respondemos a uma pergunta ou a algum comentário oral -, no uso do enunciado original em enunciados futuros ou no cumprimento de uma ação. É por isso que Bakhtin (2006, p. 272) considera todo falante também “um respondente em maior ou menor grau”. Cada falante pressupõe a existência de enunciados anteriores aos seus, que mantêm sempre relações diretas ou indiretas com o enunciado atual. “Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”, conclui (p. 272).

Um enunciado, por sua vez, não pode ser confundido teoricamente com o conceito de oração. O autor faz questão de lembrar que a extensão de uma oração é delimitada pelo ponto final, e que após ele uma nova oração se inicia. Já um enunciado pode ser expresso em uma só oração ou não: o que delimita os limites de um enunciado não é um ponto final, mas a alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, o enunciado começa onde termina o enunciado dos outros, e termina quando abre espaços para enunciados responsivos ao seu (BAKHTIN, 2006, p. 275). Assim, o falante “termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva” (p. 275). Em um diálogo oral cotidiano, essa alternância entre os interlocutores se manifesta de forma mais evidente, pois as respostas de cada participante do diálogo se intercalam imediatamente, mas também um romance só termina quando o leitor, após a leitura, pode tomar sua atitude responsiva em relação a ele: pensar sobre o conteúdo, opinar, usá-lo como base para seus próprios enunciados, etc.; uma

palestra só termina quando o autor termina de transmitir sua mensagem e passa o turno, para que os espectadores tirem suas dúvidas, concordem, discordem, escrevam sobre, etc.

Assim, resumidamente, tudo que falamos ou escrevemos é passível de resposta e, ao mesmo tempo, responde a enunciados anteriores. Por conseguinte,

aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). [...] Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim (BAKHTIN, 2006, p. 282).

E assim se formam os gêneros do discurso: em cada esfera da comunicação - privada, profissional, religiosa, universitária, militar -, tipos relativamente estáveis de comunicados “refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo”, tanto no conteúdo quanto no estilo e na forma composicional (BAKHTIN, 2006, p. 261), caracterizando um gênero. Gêneros discursivos, portanto, possuem uma função específica dentro da comunicação discursiva de um campo e são caracterizados por aspectos distintos.

Limberger e Barbosa (2015, p. 207-208) chamam atenção para a exigência de se trabalhar com gêneros discursivos dentro de uma dimensão que não ignore o caráter dinâmico e vivo da linguagem. Os autores descrevem essa tarefa como um desafio que ainda se impõe aos produtores de materiais didáticos, devido à necessidade de se trabalhar com recortes dos gêneros dentro do espaço limitado dos livros. O que se sugere é que o tratamento de um gênero, ainda que com recortes, não ignore seu desenvolvimento social e outros fatores que condicionam mudanças na linguagem:

É justamente ao cuidado com esse recorte que deve se voltar a atenção dos autores dos livros didáticos e também dos professores durante a aplicação do material em sala de aula, para que o trabalho com os gêneros não ignore que a linguagem acompanha o desenvolvimento social e se (trans)forma sempre em meio a inúmeros fatores extraverbais: condições sócio-históricas e ideológicas em que se manifesta, relacionada intimamente ao querer dizer do locutor, aos interlocutores etc. Por isso, a necessidade de pesquisas nessa área com vistas a auxiliar o processo educacional e, principalmente, a inserir os alunos em um processo de trabalho com a linguagem em que esta não se prive de algumas das suas características mais essenciais e que devem ser consideradas no ensino. (LIMBERGER, BARBOSA, 2015 p. 207-208).

Essa proposta vai ao encontro da argumentação de alguns autores de que o trabalho com os textos deve contemplar um engajamento autêntico com o seu conteúdo e com seus aspectos intra e extratextuais. Contribui para isso quando os textos contidos nesses materiais apresentam marcas de autenticidade dos gêneros tal como estes circulam na vida real. A seguir, apresentamos um recorte da discussão sobre a autenticidade no ensino de línguas.

5.2. Autenticidade

A busca por uma representação natural da língua, das situações sociais e da cultura tem ganhado progressiva importância com a força da globalização, da conectividade entre as comunidades de falantes e do protagonismo da comunicação. Dentro desse contexto, é possível observar, como afirmado por Gondar e Ferreira (2019, p. 307), que os materiais didáticos ainda compartilham entre si a característica de apresentar fenômenos linguísticos e culturais conforme uma lógica de nivelamento dos conhecimentos e competências. A representação da língua sob esse prisma leva ao surgimento de textos compostos por registros simplificados do idioma, que não correspondem exatamente ao seu uso em situações reais, o que alguns autores denominam “língua do material didático” (*Lehrwerksprache*).

Maijala (2007, p. 549) define a *língua do material didático* como um registro linguístico didatizado e, conseqüentemente, simplificado às necessidades dos aprendizes. Os textos são concebidos de acordo com diretrizes didáticas, o que pode ter como consequência uma artificialização da língua. Um dos processos que contribuem para essa artificialização é a redução didática, isto é, qualquer prática que vise à transmutação de dados ‘abrangentes e complexos’ em fenômenos ‘evidentes e compreensíveis’ aos estudantes (LEHNER, 2012 apud GONDAR, FERREIRA, 2019, p. 308).

Por outro lado, uma característica de materiais didáticos contemporâneos pontuada por Maijala (2007, p. 549) é a conexão entre diferentes tipos de textos, isto é, a combinação de imagens, colagem de fotos, e-mails, trechos de conversas por chat, textos tradicionais de livros didáticos e gráficos, o que constitui “conglomerados textuais” (ADAMZIK, NEULAND, 2006, p. 269 apud MAIJALA, 2007, p. 549). Acreditamos no presente trabalho que tais conglomerados são relativamente parecidos com a conexão multimodal de diferentes fontes de informação às quais somos expostos todos os dias.

A autora também salienta que textos mais dialógicos nem sempre tornam a aula mais dialógica. A dialogicidade se torna possível quando os aprendizes podem reagir dialogicamente ao texto, e para alcançar esse envolvimento do público-alvo, outros tipos de

texto, inclusive alguns mais objetivos, também podem ser empregados (MAIJALA, 2007, p. 549).

O conceito de autenticidade em si é diverso na área. Em seu artigo de 2017, Andrade e Silva o diferencia de acordo com correntes de pesquisa diversas e evidencia que, entre os autores de língua alemã, a autenticidade é percebida mais como uma característica intrínseca ao texto, refletindo-se nos elementos que caracterizam o gênero (aspectos formais, destinatário, função comunicativa) e na capacidade dos aprendizes de reconhecer suas convenções (ANDRADE E SILVA, 2017, p. 4).

De fato, oferecer textos que apresentam marcas de autenticidade de seus respectivos gêneros segue sendo um dos maiores cuidados de produtores de materiais didáticos. Ferreira (2010), nesse sentido, apresenta um trabalho que considera a utilização da Linguística de *Corpus* na produção de materiais mais autênticos. A vantagem dessa perspectiva, de acordo com a autora, é a possibilidade de expor os aprendizes à língua tal como ela ocorre em interações reais. Nesse caso, pesquisas com *corpora* poderiam auxiliar autores de materiais didáticos a trabalhar com descrições da linguagem baseadas em dados autênticos, em detrimento de suas próprias intuições (FERREIRA, 2010, p. 8), uma vez que alguns aspectos do funcionamento da língua não são acessíveis à intuição nem mesmo de falantes nativos (FERREIRA, 2010, p. 9). Evidências decorrentes do trabalho com *corpora* poderiam apontar discrepâncias entre o uso real da língua e visões sobre ela baseadas na introspecção dos autores dos materiais (GABRIELATOS, 2005 apud FERREIRA, 2010, p. 9).

Um trabalho interessante nessa linha, conforme tomado como exemplo por Ferreira (2010, p. 12), é o de Koprowski (2005), que analisou *chunks* em três livros didáticos e encontrou um processo de seleção subjetivo, conduzido sem dados empíricos. Foi, seguindo a pesquisa, uma seleção baseada na intuição, na experiência do autor e no senso comum, o que não necessariamente corresponde às preferências reais de usuários da língua ao escrever e falar. Por isso, a autora segue a linha de Sinclair (1991: 39 apud KOPROWSKI, 2005: 331), defendendo o uso de dados comprovados de linguagem como ponto inicial para a elaboração de materiais. A impossibilidade dessa abordagem **dirigida** por *corpus* pode, ainda assim, abrir espaço para uma abordagem **baseada** em *corpus* (FERREIRA, 2010, p. 7), pela qual os autores o utilizam não como ponto de partida, mas para confirmar dados intuitivos e hipóteses (FERREIRA, 2010, p. 13).

Entre os autores de língua inglesa, por outro lado, Andrade e Silva identifica uma orientação não tanto voltada às características do próprio texto, mas mais ao processo, ao envolvimento e engajamento com o conteúdo, às condições e ao propósito de produção do

texto. Tal ideia está presente principalmente em Widdowson (1978 apud ANDRADE E SILVA, 2017, p. 7), segundo o qual o aluno, ao engajar-se na leitura de um texto com interesse no conteúdo, e não nas estruturas linguísticas, se torna apto a interpretá-lo de forma coerente com as convenções do respectivo gênero. A ação engajada do aluno também é descrita pelo autor como uma ação de “autenticar” um texto.

A autora conclui que é de suma importância que um texto tenha coesão, um propósito comunicativo e que sua apresentação durante as aulas esteja em coerência com este propósito. Andrade e Silva (2017, p. 11), ao analisar alguns exercícios de livros didáticos, identifica que determinados textos, mesmo produzidos com fins didáticos e preservando marcas do gênero discursivo simulado, não deixam claro quem o produziu, para qual público e em que contexto - ou seja, as condições e o propósito de sua produção. Em outras palavras, ele apresenta uma coesão, mas não responde a um propósito comunicativo.

Richards (2001, p. 252), por sua vez, entende materiais autênticos como textos, fotografias, seleção de vídeos e outros recursos que não foram preparados especialmente para propósitos didáticos. O autor coloca tal definição em oposição à de materiais criados, referente a livros-textos e outros recursos instrucionais especialmente desenvolvidos para a aprendizagem. No mesmo texto, Richards (2001, p. 252-253) apresenta uma lista de vantagens e desvantagens do trabalho com materiais autênticos: eles podem, por exemplo, ter um efeito positivo sobre a motivação do aprendiz, prover informações culturais autênticas, possibilitar exposição ao uso real da língua, corresponder mais intimamente às necessidades do aprendiz e contribuir para uma abordagem mais criativa de ensinar; em contrapartida, podem conter um registro de mais difícil compreensão da língua e sobrecarregar professores. Já materiais criados com propósitos didáticos resguardam a vantagem de serem construídos em torno de um programa progressivo e cobrirem itens de forma sistemática. Facilitam, dessa forma, o trabalho do professor.

O nível de dificuldade, portanto, é um fator que leva muitos profissionais a priorizarem textos didatizados, que já chegam à sala de aula nivelados para o aprendiz. Mas o grau de dificuldade depende ainda da tipologia de exercícios e da sequência didática pensada em torno deles. Exercícios que preparam o aprendiz para a compreensão do texto e dão suporte durante a leitura (RÖSLER, WÜRFEL, 2014, p. 120) podem reduzir o nível de dificuldade e ajudam a construir e fixar o conhecimento em fases iniciais do trabalho com os textos. Posteriormente à leitura, o aprendiz pode ser levado para mais além, para a execução de tarefas mais criativas, isto é, que proporcionem um engajamento mais autêntico com seu

conteúdo e permitam a tomada de ações responsivas, tal como contemplado pela teoria de Bakhtin (2006), já parcialmente exposta na seção 5.1.

Sobre o engajamento em torno do conteúdo e dos aspectos comunicativos, pragmáticos e discursivo do texto, Limberger e Barbosa (2015, p. 199) sublinham a necessidade de, com as tarefas propostas, estimular a reflexão sobre “o modo de constituir os sentidos por meio dos gêneros discursivos”, mencionando como exemplo o grau de intimidade dos interlocutores do texto e a situação em que se encontram, condições de produção determinantes para a forma como o conteúdo é projetado. Para os autores, exercícios de mera substituição de termos não promovem isso, tampouco desenvolvem a capacidade da escrita dentro do contexto social pretendido.

Até aqui, foi possível pincelar alguns estudos e reflexões que sustentam a elaboração e análise de materiais. Observamos que aspectos inerentes ao processo comunicativo, como condições de produção dos textos e sua adequação aos interlocutores, se alinham a aspectos linguísticos internos, como o uso de recursos linguísticos que correspondam ao seu uso real pelos falantes, para tentar alcançar um maior nível de autenticidade na representação da língua e das situações comunicativas no material didático. Outras fontes de pesquisa e pontos de exploração, internos e externos à sala de aula, podem ser úteis para se buscar dados que dêem respaldo à produção ou à seleção de materiais relevantes para os diferentes grupos de aprendizes. Na subseção seguinte, por exemplo, serão apresentadas algumas estratégias sistematizadas por Weissenberg (2012) para se planejar cursos e selecionar materiais de forma conscientemente mais voltada às reais necessidades dos aprendizes.

5.3. Análise de necessidades

Um procedimento imprescindível para se criar ou selecionar materiais didáticos mais adequados às necessidades dos aprendizes, desenhar cursos mais orientados ao público-alvo e conduzir aulas mais personalizadas é a denominada análise de necessidades³, ou seja, a investigação das especificidades que o aprendiz precisa dominar para atingir seus objetivos. Nas palavras de Weissenberg (2012, p. 8), essa é uma ferramenta que possibilita ao professor refletir acerca das exigências concretas, habilidades, situações, expectativas, desejos, experiências e objetivos que atravessam o grupo-alvo. Os dados e impressões obtidos podem

³ Optamos por esse termo para seguir a terminologia dada por Weissenberg (2012), que emprega o termo alemão “Bedarfe”.

não apenas orientar o planejamento do curso e seu conteúdo, mas também contribuir para projetos mais orientados à ação, mais próximos à prática.

O autor divide as necessidades em três categorias, conforme sua natureza, esclarecidas com mais detalhes a seguir (WEISSENBERG, 2012, p. 9-10):

- **Necessidades objetivas**, orientadas ao produto (no original, *produktorientierte bzw. objektive Bedarfe*), são identificadas pelo professor com base nas situações concretas às quais os aprendizes estão sendo preparados e suas respectivas exigências;
- **Necessidades subjetivas**, orientadas ao aprendiz (no original, *lernerorientierte bzw. subjektive Bedarfe*), são formuladas e expressas pelos próprios participantes, ajudando a definir e personalizar os objetivos e o conteúdo do curso, para além das necessidades objetivas derivadas do meio externo;
- **Necessidades de aprendizagem**, orientadas ao processo (no original, *prozessorientierte Bedarfe bzw. Lernbedarfe*), são determinadas com base nas habilidades metodológicas dos participantes e nas condições estruturais e espaciais do curso, o que torna possível reconhecer as habilidades que ainda devem ser desenvolvidas, as estratégias de aprendizagem adequadas e as modificações a serem feitas no material.

Assim, as diferentes necessidades que o professor precisa articular no planejamento de seu material ou de seu curso se originam em dimensões diferentes, internas e externas ao aprendiz e às condições da sala de aula.

Para determinar quais são as reais necessidades do aprendiz, o professor precisa levar em consideração também o que ele já sabe, de forma que o conhecimento novo se construa sobre o antigo. Uma passagem de Leffa (2016, p. 106) pode contribuir para essa discussão, quando o autor argumenta que

o que o aluno precisa aprender, portanto, não é determinado apenas pela soma de competências exigida por uma determinada circunstância, seja ela originada pela escola, pela comunidade ou mesmo pelo mercado de trabalho. Uma determinada circunstância pode exigir do aluno, por exemplo, que ele seja capaz de escrever cartas comerciais numa língua estrangeira, envolvendo uma série de competências como domínio de uma terminologia específica, o uso correto das normas sintáticas da língua, disposição gráfica do texto na página, conhecimento do gênero epistolar etc. Isso não significa, no entanto, que o aluno precisa aprender, num determinado momento, todas essas competências; o que o aluno precisa aprender vai depender do

que ele já sabe. O material a ser produzido deve oferecer ao aluno a ajuda que ele precisa no grau exato de seu adiantamento e de suas necessidades, preenchendo possíveis lacunas. A análise inicial das necessidades deve ser capaz não só de estabelecer o total das competências a serem desenvolvidas, mas também descontar dessas competências o que o aluno já domina. O saldo dessa operação é o que o aluno precisa aprender.

Portanto, o autor reconhece, como Weissenberg (2012), que as necessidades podem provir de diferentes dimensões, como estabelecidas pela instituição ou coletadas do ambiente externo, mas o professor, em sua posição de tomar decisões quanto ao processo de aprendizagem do grupo-alvo e quanto à organização do conteúdo, deve valorizar o conhecimento do qual o aprendiz já dispõe. É sabido que “ninguém aprende algo que é totalmente conhecido e nem algo que seja totalmente novo”, por isso o autor sugere “acionar o conhecimento prévio do aluno”, o que constituiria uma “condição necessária para o sucesso de um determinado material” (LEFFA, 2016, p. 106). Em outras palavras, em um processo de análise de necessidades, o professor deve ser capaz de articular o que o aprendiz precisa saber junto ao que ele já sabe.

O que o aluno já sabe, ou não, é algo que pode ser facilmente identificado pelo professor por meio de pesquisas e questionários realizados junto à classe. Essa é uma das formas elencadas por Weissenberg (2012, p. 13) para investigar as necessidades dos aprendizes, enquanto as outras possibilidades seriam por meio de: (i) pesquisas na internet, (ii) observações ao longo do curso e, mais especificamente voltada às necessidades linguísticas e comunicativas do campo profissional, (iii) uma exploração empírica dos ambientes de trabalho pretendidos. O autor menciona ainda que, independente da forma (ou das formas) de investigação selecionada, o processo de análise de necessidades é contínuo e aberto, e não um procedimento unitário, com início e fim em determinado ponto do curso (p. 13). A análise de necessidades acompanha o processo de aprendizagem e se dá por meio de constantes trocas de ideias, observação, escuta e busca por novas maneiras de se trabalhar.

Aproveitamos essa oportunidade para entrar concretamente no campo de ensino de alemão para contextos profissionais, com o intuito de adiantar, com base na literatura especializada, algumas condições e necessidades generalizadas dessa modalidade.

6. Alemão para contextos profissionais

A modalidade de ensino de alemão para contextos profissionais engloba diversos contextos de ensino e aprendizagem do idioma, todos tendo como objetivo a superação de desafios linguísticos, comunicativos, sociais e interculturais no ambiente de trabalho ou no proceder com textos (escritos ou orais) concebidos no âmbito de uma rotina profissional. Antes de caracterizarmos as especificidades deste contexto de ensino, faz-se necessário entender o que é realmente a comunicação no ambiente de trabalho, visto que suas diferentes formas de realização condicionam diferentes implicações didáticas.

Em sua tese de doutorado, Kuhn (2007) retoma a definição de comunicação organizacional de Bruhn (1998, p. 2 apud KUHN, 2007, p. 17) como “a totalidade de todos os instrumentos e medidas de comunicação utilizados para representar a empresa e seus serviços junto aos grupos-alvo relevantes”. A comunicação em uma organização, nesse contexto, pode se direcionar para dentro - estabelecendo-se entre a empresa e seus colaboradores - ou para fora - isto é, entre uma organização e outras, com clientes ou com a sociedade (BAUNGARTEN 1994b, p. 32 apud KUHN, 2007, p. 17).

Stefanelli e Carvalho (2012, p. 14), recorrendo a Rego (1983), detalham ainda que a comunicação organizacional pode ocorrer com as seguintes finalidades:

- comunicação intrapessoal, interpessoal e grupal: tratam de processos e habilidades comunicativas entre pessoas e grupos com a finalidade de ajustamento, integração e desenvolvimento;
- comunicação entre a organização e o sistema social: tem as mesmas finalidades da anterior e engloba a comunicação social ou de massa;
- comunicação vinculada aos sistemas tecnológicos das organizações; fundamenta-se em estudos de teorias de sistema, matemática e física e visa aos aspectos tecnológicos.

Além disso, Kuhn (2007, p. 18) defende que a comunicação é a forma pela qual ações profissionais se realizam, o que a torna importante não só para processos sociais (ou seja, para a interação e o convívio entre indivíduos), mas também para os próprios procedimentos profissionais. Brünner (2000, p. 36 apud KUHN, 2007, p. 18) também enxerga a comunicação como pré-requisito para o fluxo de informações em todos os níveis da organização e para o sucesso de processos de planejamento, direção e decisão. Consequentemente, ela se distingue de acordo com os diferentes interesses dos indivíduos, objetivos comunicativos e níveis hierárquicos, configurando-se de formas distintas no local de trabalho, como, por exemplo, na forma de reuniões corporativas, de comemorações entre funcionários e de documentos, como relatórios de fim de ano, circulares e avisos de segurança. Usando a terminologia adotada no presente trabalho, podemos dizer que a

comunicação nas organizações, de acordo com os diferentes interesses, objetivos e níveis hierárquicos, se materializa na forma de diferentes gêneros discursivos.

Em seguida, Kuhn (2007) lista algumas competências e qualificações relacionadas à língua estrangeira à luz do estado rapidamente mutável do mercado de trabalho. Segundo ela (KUHN, 2007, p. 51), além da competência comunicativa já amplamente discutida na área - e também neste trabalho -, a língua como ação no trabalho estabelece diferentes exigências comunicativas mais específicas, das quais vale a pena comentar cinco subcompetências,⁴ tidas pela autora como relevantes para o desenvolvimento da competência comunicativa para contextos profissionais de forma geral:

- **competência da percepção** (*Wahrnehmungskomperenz*), que trata da habilidade de poder distinguir, interpretar e aplicar enunciados emocionais, diferenciar argumentos objetivos e argumentos pessoais, além da habilidade de percepção da comunicação não verbal;
- **competência do processamento da informação** (*Informationsverarbeitungskompetenz*), que se relaciona à habilidade de coletar informações de diferentes fontes e passá-las de forma adequada à situação e ao destinatário;
- **competência argumentativa** (*Argumentationskompetenz*), que se direciona à aplicação de regras de argumentação em diferentes situações, e à qual pertencem as habilidades de defender o próprio ponto de vista e interesses, convencer alguém de alguma coisa etc.;
- **competência cooperativa** (*Kooperationskompetenz*), que engloba a atenção ao interlocutor e a criação de uma base de diálogo e negociação que contemple a confiança recíproca;
- **competência da compensação** (*Substitutionskompetenz*), à qual se inclui o uso de um repertório de estratégias que ajudem a evitar a interrupção da comunicação e mal-entendidos condicionados pela língua ou pela cultura.

A autora (KUHN, 2007, p. 53) também aponta a necessidade de se desenvolver as chamadas *soft skills*, isto é, a disposição para adaptação, flexibilidade e aprendizagem ao longo da vida, condições necessárias ao contexto atual de rápida mutabilidade do mercado de

⁴ Algumas dessas subcompetências serão retomadas nos capítulos de análise da presente pesquisa.

trabalho. Essas habilidades, localizadas em uma dimensão além dos conhecimentos técnicos (que constituem, por oposição, as denominadas *hard skills*), são chamadas na língua alemã de *Schlüsselqualifikationen*, isto é, qualificações-chave, definidas por Mertens em 1974 (apud KUHN, 2007, p. 53) como as chaves para uma rápida aquisição do conhecimento, estando este em constante mudança. Esse contexto ainda evidencia a condição de uma espécie de envelhecimento do saber, que, diante de processos cada vez mais novos, se torna inevitavelmente obsoleto. Tendo isso em vista, Mertens partia do pressuposto de que não seria mais suficiente, nos sistemas de ensino e de formação modernos, adaptar um indivíduo a tais mudanças, devendo-se, por outro lado, levá-lo a desenvolver a capacidade de se adaptar autonomamente. Assim, as *soft skills* se diferem das *hard skills* (conhecimentos especializados de uma área) no sentido de que não se baseiam em uma função profissional específica, mas são generalizáveis a todo o mercado de trabalho, aplicáveis em quase todas as áreas de atuação. Como exemplos, podemos mencionar a capacidade de trabalhar em equipe, a competência de processamento de informação, o raciocínio direcionado à solução de problemas e a capacidade de autoavaliação (KUHN, 2007, p. 55). A língua estrangeira e a competência intercultural, tendo em vista progressivas medidas de mobilidade dos trabalhadores, migração, projetos que atravessam fronteiras e processos de trabalho de cooperação internacional, também podem ser consideradas *soft skills* (KUHN, 2017, p. 58-59, 62-63).

6.1. Língua técnica (*Fachsprache*) e língua do local de trabalho (*Berufssprache*)

As discussões em torno do ensino de alemão para fins profissionais das últimas décadas também colocaram em pauta que tipo de conteúdo deveria ser tematizado, isto é, qual registro, quais gêneros, situações comunicativas etc. deveriam ser de fato ensinados e praticados durante tais aulas. Passemos a um breve esclarecimento em torno dos principais conceitos envolvidos nessa discussão.

- A “linguística das línguas técnicas” (*Fachsprachenlinguistik*)

Jung (2014) traça um interessante panorama sobre essa questão, demonstrando como as diferentes nomenclaturas conferidas a essa modalidade de curso, ao longo das décadas, lançam luz sobre as diferentes formas de abordar o conteúdo. Os conceitos *Fachsprachendidaktik* (“didática de língua técnica”) ou *Fachsprachenunterricht* (“ensino de língua técnica”), por exemplo, remontam a uma transmissão do registro mais técnico e especializado da língua, predominantemente escrito, explorado à época pela *Fachsprachenlinguistik* (“linguística focada em língua técnica”), área de pesquisa que se ocupava em investigar as especificidades linguísticas e sintáticas de textos técnicos e científicos (JUNG, 2014, p. 36).

Segundo Kuhn (2007, p. 141) a *Fachsprachenlinguistik* se concentrou principalmente no estudo das características lexicais e nos aspectos formais do texto até cerca de 1970. A partir dessa década, com o advento da Sociolinguística, reconheceu-se certa condição de exclusividade da língua técnica a grupos restritos de falantes, compostos pelos especialistas das respectivas áreas técnicas. Assim, entram em discussão elementos teóricos como estruturas de pensamento e comunicação de determinadas áreas, processos de formação de grupos exclusivos unidos por um mesmo registro linguístico etc. Os anos 1980 trouxeram a virada comunicativa, e o foco de investigação passou a ser a realização oral da comunicação técnica. E, por fim, a partir da década de 1990, até os dias de hoje, entraram no foco dessa área de pesquisa assuntos como redes de contato internacionais, a abertura da língua técnica para não-especialistas (leigos), a diminuição de sua exclusividade, oralidade, interação e interculturalidade.

Atualmente, a pesquisa nesse campo, segundo Flinz (2019, p. 2), não só tem a tarefa de capturar e representar a língua técnica, mas também se dedica a outros aspectos, como os processos de adquiri-la, as formas de organização de seu ensino, os materiais específicos para seu estudo, suas relações com o ensino de língua estrangeira para contextos gerais, a análise de textos técnicos, a criação de glossários e dicionários eletrônicos etc. A autora também reforça que essa área de pesquisa é um campo nuclear da linguística aplicada e, como tal, tem relações com pesquisas em didática e ensino de línguas. Consequentemente, somente por meio de uma ponte entre teoria e prática as referidas perspectivas poderiam se beneficiar mutuamente.

- **Fachsprache (língua técnica)**

Hoje, podemos definir *Fachsprache* (língua técnica) como o registro da comunicação entre pessoas de um determinado campo de atuação, e por conseguinte, “um produto da socialização dentro de uma determinada área, unido tanto a elementos de pensamento, que se manifestam na terminologia, quanto em estruturas de pensamento e de comunicação” (KUHN, 2007, p. 107). Dessa forma, há diversas línguas técnicas (língua técnica da medicina, língua técnica da computação, língua técnica da biologia, etc.). A composição dos textos especializados e seu objetivo comunicativo (comunicação e mediação de conhecimento entre especialistas⁵ daquela área) servem como critério definidor do que é língua técnica e texto técnico.

Kuhn, nessa linha, indica que o que determina o nível de tecnicidade e especialização de um texto não é a proporção de vocabulário supostamente técnico, mas dois fatores: a **participação de experts da área** nesse ato comunicativo e o **objetivo da comunicação**, visto que textos técnicos têm como função primordial a **troca de saberes e habilidades** entre os mencionados especialistas (BRAUNERT 1999 apud KUHN, 2007, p. 108). Assim, podemos concluir que esse registro da língua possui uma função exclusiva, e seu domínio distingue experts de leigos (isto é, o público geral, não atuantes na área correspondente). Essa constatação não é vista pela pesquisa acadêmica como algo separado de relações de poder instituídas pelo uso da língua, como demonstra Kuhn (2007, p. 119-120):

Na língua dos especialistas está seu poder [...] Quanto mais exclusivamente eles se dedicam à língua dos especialistas, mais se distanciam da língua do cotidiano, da “comunicação possível e obrigatória para todos” (BAUSINGER, 1972, S. 76 apud FLUCK 1996, p. 39).

Isso significa que, quanto maior a tecnicidade, mais exclusiva fica a comunicação, menos pessoas participam dela. O nível mais alto de tecnicidade e exclusividade seria então esperado das áreas científicas, que é quando se trata, por exemplo, do repasse ou da mediação de conhecimentos e informações técnicos da área.

Línguas técnicas que - sem transmitir seu conhecimento de forma compreensível em contextos gerais - se infiltram em processos de discussão social impedem que leigos possam se aprofundar neles. Nesse caso, constitui-se a ameaça de que a língua técnica se torne um instrumento elitista de dominação (FLUCK, 1996, p. 39) e se oponha à cooperação social, necessária para o alcance do objetivo comunicativo e para a qual se faz indispensável uma capacidade flexível de comunicação.⁶

⁵ Nesse contexto, estamos usando o termo *especialista*, bem como *expert*, para definir qualquer pessoa que tenha estudado e exerça aquela profissão. Assim, como será melhor explorado mais à frente, um enfermeiro seria o especialista da Enfermagem que o professor de línguas não é, e a língua técnica da Enfermagem, cujo objetivo é possibilitar a comunicação entre especialistas da área, serve desta forma à comunicação entre enfermeiros.

⁶ No original: "In der Expertensprache liegt ihre Macht [...]. Je ausschließlicher sie sich der Expertensprache verschreiben, um so weiter entfernen sie sich von der allgemeinen Sprache, von der für alle möglichen und für alle verbindlichen Kommunikation" (Bausinger 1972, S. 76, zit. nach Fluck 1996, S. 39).

- **Língua do local de trabalho (*Berufssprache*)**

Levando em consideração que o registro técnico da língua se limita à mediação e ao repasse de conhecimento e informações técnicas, o que se dá entre especialistas de uma área, passou a ser discutida a existência de um outro registro linguístico paralelamente utilizado no âmbito profissional: uma possível posição intermediária entre a língua técnica (*Fachsprache*) e a língua utilizada em contextos gerais (*Allgemeinsprache*), que seria ocupada por uma espécie de “língua do local de trabalho” (*Berufssprache*).

Segundo Jung (2014, p. 37), aprendizes que procuram aulas de alemão com direcionamento profissional não necessariamente estão interessados em atuar na pesquisa e na Academia. E o estudo da língua técnica de uma área, essencialmente parte de uma realidade estudantil, acadêmica e científica, se diferenciaria do registro também profissional, mas menos técnico, tipicamente usado nos ambientes de trabalho concretos, como no dia a dia dos escritórios, nos e-mails, nas reuniões etc. Assim, Jung (2014, p. 37) se atenta para o fato de que, na realidade concreta de diferentes locais de trabalho, no dia a dia das diferentes profissões, podemos notar funções organizatórias internas, ou decorrentes do contato com clientes, que implicam no aparecimento de “socioletos” típicos aos locais de trabalho, caracterizados por uma seleção de elementos lexicais comuns a diversas áreas, um inventário de textos característicos do mercado de trabalho e um estilo comunicativo particular. Isso definiria o que alguns autores entendem como *Berufssprache*.

Sobre essa categoria, Prikoszovits (2017, p. 157) escreve que

resumidamente, de acordo com Efing (2014, p. 429), pode ser constatado que a *Berufssprache* ocorre tanto na oralidade quanto na escrita. Ela se movimentaria como um registro autônomo, transversal a áreas de trabalho, em um contínuo entre a língua para contextos gerais e a língua técnica. Nem expressões técnicas, nem expressões profissionais, tampouco expressões da área de negócios seriam componentes dela. Ela se caracterizaria, por outro lado, como um conjunto de atos de fala típicos relacionados ao trabalho (como instruir, explicar, definir), gêneros textuais e formas de representação válidas para uma variedade de atuações profissionais. As aulas de

D.h. je höher die Fachlichkeit, umso exklusiver wird die Kommunikation, umso weniger Menschen nehmen teil. Höchste Fachlichkeit und Exklusivität wäre dann etwa in wissenschaftlichen Bereichen zu erwarten, wenn es z.B. um die Weitergabe oder Vermittlung von fachbezogenen Informationen und von Wissen geht. Fachsprachen, die - ohne ihr Wissen auf allgemein verständliche Weise zu vermitteln -, in gesellschaftliche Diskussionsprozesse einfließen, verhindern, dass sich Laien mit den Erkenntnissen auseinandersetzen können. Es besteht die Gefahr, dass die Fachsprache in diesem Fall zu einem elitären Herrschaftsinstrument wird (vgl. Fluck 1996, S. 39) und dem „sozialen Zusammenspiel“, dass zur Zielerreichung notwendig ist und zu dem auch eine flexible Kommunikationsfähigkeit gehört, entgegensteht.”

língua estrangeira com o foco em *Berufssprache* precisam levar esse entendimento em consideração, visto que a falta de currículos puramente focados nessa categoria é ainda um desafio, que se deve à falta de clareza do conceito.⁷

Essa constatação também se observa em Funk (2003a, p. 175 apud KUHN, 2007, p. 111), segundo o qual grande parte da comunicação cotidiana de uma profissão consiste em atos de fala que não são específicos dela própria. O repasse de informações, a regulação das ações e o estabelecimento de contatos pessoais, por exemplo, são exemplos de atos de fala comuns a profissionais de basicamente qualquer área e estabelecem aos aprendizes exigências linguísticas análogas.

Disso podemos depreender que esse conjunto de ações comunicativas entendidos como língua relacionada ao local de trabalho (*Berufssprache*) seria bem menos exclusivo que uma língua técnica, não refletiria estruturas de pensamento e de comunicação de uma área específica e permitiria a comunicação entre pessoas de diferentes áreas de atuação, versando consequentemente sobre assuntos com teor menos especializado.

Voltando o conceito de *Fachsprachendidaktik* (didática da língua técnica), que inaugurou esta seção, Jung (2014, p. 38-39), ao discorrer sobre cursos de alemão voltados para a inserção de indivíduos no mercado de trabalho (e não para atuar na Academia), reflete sobre a possibilidade de substituir o termo *Fachsprachendidaktik* por *Berufssprachendidaktik* (didática da língua do local de trabalho), para descrever a área de pesquisa nesse segmento, deslocando o foco do referencial técnico, especializado e exclusivo da língua técnica (corrente na pesquisa e na ciência) para aquilo que se observa concretamente na realidade dos locais de trabalho. Mas essa decisão esbarra em outra questão: segundo o autor (JUNG, 2014, p. 38-39), existem áreas e profissões em que o referencial técnico é ainda dominante. Ele toma como exemplo pesquisadores e estudantes, dentre os quais a mediação de conhecimento e as competências ativa e passiva mediante textos técnicos ocupam uma posição central, de forma que as contribuições da *Fachsprachendidaktik* clássica, focadas no texto e em sua composição linguística e sintática, são de grande importância. Mas não só de língua técnica vive um estudante ou um pesquisador em ambiente universitário: existem atos comunicativos

⁷ Zusammenfassend kann laut E fing (2014: 429) festgehalten werden, dass Berufssprache medial mündlich wie schriftlich vorkommt. Sie bewege sich als selbstständiges, berufs(feld)übergreifendes Register auf einem Kontinuum zwischen Allgemein- und Fachsprache. Weder fach-, berufs- noch betriebsspezifische Ausdrücke seien Bestandteil des Registers der Berufssprache. Stattdessen sei es gekennzeichnet durch ein Set typischer berufsbezogener Sprachhandlungen wie Instruieren, Erklären, Definieren, durch Textsorten und Darstellungsformen, die für zahlreiche Berufstätigkeiten als charakteristisch gelten können. Fremdsprachenunterricht, der auf die Vermittlung von Berufssprache abzielt, hat diesen Erkenntnissen methodisch Rechnung zu tragen, wobei das Fehlen rein berufssprachlicher Curricula, das u.a. auf die Unschärfe des Registers der Berufssprache zurückzuführen ist, eine Herausforderung darstellt.

que fazem parte do dia a dia universitário e acadêmico e, semelhantes àqueles encontrados em um local de trabalho, também mobilizam pouca tecnicidade (diálogos em refeitórios ou restaurantes universitários, processos burocráticos, como inscrições, além de atos comunicativos comuns a rituais acadêmicos etc.).

- **Alemão para fins específicos**

Tendo isso em vista, Jung (2014, p. 40-41) não faz uma distinção entre *Berufssprache* (alemão corrente no local de trabalho) e *Fachsprache* (alemão técnico), optando, porém, pela combinação desses registros dentro do conceito de *Alemão para fins específicos*, baseado no conceito análogo decorrente do ensino de língua inglesa. Assim, se o foco de um curso recai sobre o referencial utilizado no local de trabalho ou sobre o referencial técnico, depende dos objetivos do aprendiz. Conseqüentemente, o autor propõe um contínuo entre o alemão para contextos gerais e o alemão para contextos específicos, no qual o nível de tecnicidade aumenta (abarcando maiores proporções de alemão técnico) conforme o curso se aproxima de uma área de trabalho concreta⁸ (como, por exemplo, a Enfermagem). Além disso, ele argumenta (p. 41) que, quanto mais o mencionado contínuo se aproxima do alemão para contextos específicos, menos há a necessidade de treinar as quatro habilidades clássicas de forma igualitária (como costuma ocorrer em cursos de alemão para contextos gerais), tendendo-se a priorizá-las de acordo com os fins específicos dos aprendizes. Assim, conforme a especificidade dos objetivos do aprendiz aumenta, pode-se chegar a cursos também altamente específicos, como aqueles focados somente na leitura ou no treinamento da língua para apresentações orais.⁹ Isso, de alguma forma, vai ao encontro da perspectiva de Kuhn (2007, p. 125) de que é obsoleta a diferenciação entre língua para contextos gerais, língua técnica e o espaço intermediário baseado no ambiente de trabalho.

Compartilhamos da posição de que uma divisão entre o alemão falado no local de trabalho e o alemão técnico é pouco produtiva, quando não impossível (visto que essas duas categorias estão, em muitas ocasiões, fundidas). Mesmo em cursos de alemão voltados para uma área específica, pode haver um equilíbrio sensato entre o registro mais técnico e o

⁸ No original: "Statt von einer Bipolarität ist vielmehr von einer Kombination von Fach- und Berufsbezug bzw. von einem Kontinuum zwischen der Allgemeinsprachendidaktik DaF/DaZ und einer Fremdsprachendidaktik für bestimmte Kontexte auszugehen, bei der eine zunehmende Spezialisierung mit einem immer konkreteren Arbeitsplatzbezug einhergeht."

⁹ No original: "Damit zusammen hängt die Tatsache, dass je weiter man sich zum rechten Pol des Kontinuums bewegt, umso weniger die klassischen vier Fertigkeiten gleichgewichtig vermittelt werden. Aufgrund des Nutzenprimats werden sie bei wachsender Spezifik dagegen eindeutig gezielt selektiert, bis hin etwa zu reinen Leseverständniskursen oder rein mündlichen Schulungen "Deutsch in der Gastronomie"."

registro do cotidiano dos locais de trabalho, e a priorização de cada um depende das necessidades dos aprendizes, tanto de uma perspectiva subjetiva (o que eles, como especialistas na própria área, sentem como prioritário) quanto objetiva (o que a realidade dos locais de trabalho dizem, e o que os produtores de materiais didáticos geralmente tentam considerar na organização de suas obras). Apesar disso, optamos por manter, para o presente trabalho, a nomenclatura *alemão para fins profissionais*, visto que outros fins específicos, não relacionados à profissão, não são nosso objeto de pesquisa.

Feita a distinção entre os termos e esclarecidas as concepções que regem cursos dessa natureza, passemos agora para um segundo nível de exploração teórica: os níveis de abordagem da língua e do texto possíveis nesses cursos.

6.2. Níveis de abordagem da língua e do texto

Seguindo o raciocínio traçado na seção anterior, poderíamos chegar à conclusão de que cursos e materiais que focam na língua técnica trabalham majoritariamente com vocabulário especializado, estruturas sintáticas e de pensamento com alto nível de tecnicidade e textos e situações comunicativas voltados para a comunicação entre especialistas de uma área específica. Braunert (2014, p. 50), por sua vez, considera que o estudo de uma língua técnica deveria implicar em mais do que mera mediação de vocabulário técnico, uma vez que termos especializados podem ser encontrados e aprendidos facilmente e de forma organizada em dicionários também especializados. Para o autor, “o desafio passa a ser a aplicação do termo técnico em um contexto pragmaticamente adequado”:

O que o técnico de automóveis iraniano quer dizer - ou perguntar - quando ele expressa a palavra foneticamente complexa “*Achsschenkelbolzen*” em pronúncia compreensível? Ele quer dizer o que ele entende pelo termo, ou perguntar seu significado? Quer afirmar ou questionar para que o termo serve? Quer informar ou indagar em que o conceito X se constitui? Em qual contexto ele quer encaixar o termo técnico? Antes de mergulhar infundamente na terminologia, lancemos nosso olhar às relações lógico-linguísticas na qual uma palavra - nesse caso, *Achsschenkelbolzen* ou, de forma mais geral, um termo “X” - aparece.¹⁰

¹⁰ No original: “Denn was will etwa der ausgebildete iranische Kraftfahrzeugtechniker sagen bzw. fragen, wenn er das phonetisch komplexe Wort “Achsschenkelbolzen” in verständlicher Aussprache hervorgebracht hat? Will er sagen/fragen, was er unter einem “X” versteht bzw. zu verstehen hat? Will er sagen/fragen, wozu “X” dient? Will er sagen/fragen, woraus “X” besteht? In welchem Kontext will er den Fachbegriff stellen? Bevor der Untergang in der uferlosen Terminologie droht, lenken wir also den Blick auf die sprachlich-logischen Beziehungen, in denen das Wort, in diesem Fall “Achsschenkelbolzen” oder, allgemein gesagt, ein “X” auftritt.”

Ao mencionar as relações lógico-linguísticas que atravessam o uso de um termo técnico, o autor, na verdade, está se referindo a funções linguísticas, à priorização dos “objetivos linguísticos de aprendizagem subjacentes” aos conteúdos, em detrimento de seu conceito, de sua tecnicidade. A exemplo disso, ele argumenta (BRAUNERT, 2014, p. 51) que o trabalho em sala de aula com o mapa de Hamburgo não contempla somente a geografia de Hamburgo, mas está submetido ao objetivo linguístico de *descrever caminhos e direções*, e as funções comunicativas treinadas por meio do mapa de Hamburgo podem ser generalizadas e aplicadas a outros caminhos e mapas. Analogamente, ele exemplifica que um pedido de manutenção de uma copiadora não é útil somente para pessoas que trabalham com copiadoras, mas também para aqueles cujas tarefas incluem pedidos de manutenção de bombas de vácuo. Nesse exemplo, o objetivo da aula não seria estudar a especificidade da manutenção da fotocopiadora em si, que é possivelmente diferente da manutenção da bomba de vácuo (ou seja, não se trata da tecnicidade do conteúdo), mas do objetivo linguístico *solicitar uma manutenção*.

O objetivo, portanto, seria elucidar as funções linguísticas em linguagem técnica generalizáveis e subjacentes, independentes de uma área de especialização, não lançar o olhar à terminologia especializada concernente, mas às características das relações lógicas que são próprias à estrutura da língua técnica e, dessa forma, desenvolver um instrumentário didático que seja aplicável a todos os interesses especializados. (BRAUNERT, 2014, p. 51)¹¹

Uma perspectiva relativamente divergente pode ser encontrada em Leffa (2016). Embora o autor não tematize no texto a contribuição de Braunert (2014) e muito menos o ensino de alemão para fins profissionais, mas a modalidade de ensino instrumental do inglês, sua argumentação e seus exemplos - da área da programação - parecem se aproximar do conceito das “relações lógico-linguísticas” acima analisados e toma frente a elas outra posição. Com base na oração “*Zero-wait machines are superior to page/ interleaved memory schemes*”, o autor descreve que, apesar do desconhecimento de alguns termos, como *zero-wait*, o conhecimento da língua permite a identificação deste vocábulo como parte do sujeito e que, entre os termos técnicos mencionados, está sendo estabelecida uma relação de

¹¹ No original: “Es galt also, die zugrundeliegenden verallgemeinerbaren, vom jeweiligen Fachgebiet unabhängigen fachsprachlichen Sprachfunktionen zu verdeutlichen, den Blick nicht auf die jeweilige Fachterminologie zu lenken, sondern auf die Charakteristika der logischen Beziehungen, die der Fachsprache strukturell eigen sind, und auf diese Weise ein didaktisches Instrumentarium zu entwickeln, das auf alle Fachinteressen anwendbar ist.”

comparação. Assim, até a função pragmática pode ser desvendada, a despeito de uma possível limitação de vocabulário. Disso, o autor conclui que saber uma língua não significa que se deva “relacionar formas a conceitos que vão além do núcleo comum dessa língua”, e que muitos falantes proficientes, inclusive nativos, não conhecem o termo *zero-wait* e não são menos competentes na língua por isso (LEFFA, 2016, p. 215). Assim, mais determinante para a proficiência do que conhecer o conceito técnico em si seria saber identificar a relação que se estabelece entre eles ou, como nas palavras de Braunert (2014), a relação lógico-linguística que os une em determinada sentença.

Ainda assim, avançando um pouco mais na dimensão discursiva da língua (em detrimento da dimensão meramente linguística), essa concepção de compreensão de leitura, que privilegia as relações entre os termos, é descrita por Leffa (2016, p. 217) como uma interação com o texto em um nível superficial. Alguns exercícios típicos adotados neste nível de compreensão seriam, por exemplo, encontrar cognatos, indicar o objetivo do texto, identificar de qual fonte ou suporte (revista, manual, jornal) ele foi retirado etc. Por outro lado, Leffa contrapõe a esse nível de interação textual a visão da língua como discurso, definida por ele como “a capacidade de desempenhar um papel nessa língua” (LEFFA, 2016, p. 216). Assim, ao ler o texto do qual o exemplo acima foi extraído, escrito provavelmente para profissionais de Ciências da Computação, o leitor, provavelmente um profissional dessa área, cumpriria com o propósito dele ao

interagir significativamente com os conceitos e relações que estão sob a superfície do texto. No exemplo dado, o leitor não só deve ser capaz de conhecer o significado de “zero-wait” mas também detectar as nuances negativas da palavra “scheme”, e desse modo perceber a intenção do autor ao escolher essa palavra em vez de um termo mais neutro como “design”.

Assim, um leitor, ao interagir com um texto da sua própria área de atuação, não se restringe apenas a uma leitura no nível das relações entre as palavras, mas interage com os conceitos, podendo se posicionar, endossá-los e responder a eles, o que vai de certa forma a encontro da perspectiva de Bakhtin (2006) de que todo texto é um enunciado dentro de um contexto real de comunicação, e todo leitor/ouvinte, ao tomar uma ação responsiva, é um respondente naquela cadeia de enunciados.

Essa posição de Leffa leva em consideração o uso de um texto autêntico, não escrito para um professor de línguas, e sim para profissionais das áreas da tecnologia, que farão dele um uso autêntico para lidar com questões específicas de sua profissão. Retirar o texto desse

contexto, descaracterizando-o desta finalidade, segundo o autor (LEFFA, 2016, p. 218), pode resultar em atividades inautênticas. Assim, diferentemente de usar o texto para trabalhar com cognatos, investigar seu objetivo comunicativo e identificar sua fonte, questionamentos realmente autênticos acerca dele seriam, para o autor, perguntas como: “Você está escrevendo um programa onde o espaço disponível na memória é mais importante que a velocidade. Baseado na informação do texto, o que você faria?”, ao que o leitor poderia responder que “definiria *iscntrl* como uma macro” (LEFFA, 2016, p. 218-219), o que não faz sentido algum para quem não compartilha dessa linguagem e desses conceitos. Tal relação com o texto, porém, eleva o engajamento com ele a um nível técnico e, por isso, é definido pelo autor como um trabalho com o texto não mais no nível linguístico, e sim discursivo.

Assim, considerando que diferentes leitores fazem perguntas diferentes a um texto, um professor de línguas comumente traria seus aprendizes para um trabalho com suas questões linguísticas, enquanto um profissional da área concentraria-se nos conceitos e nas relações que subjazem ao texto. Ao professor, portanto, Leffa apresenta as três possibilidades:

Parece que o professor de línguas tem três possibilidades quando incorpora áreas específicas na sua ação pedagógica:

1. Trata a língua como texto, não como discurso. Neste caso, ignora os conceitos e as relações que subjazem ao texto de áreas específicas e permanece na superfície, explorando os mecanismos mais ou menos superficiais da organização do texto.
2. Não usa material autêntico. Usa material didático, especificamente criado para uso em sala de aula. Vocabulário, sintaxe e organização textual são controlados para produzir um texto que pode ou não simular o texto original das áreas de conteúdo específico.
3. Torna-se um “expert” na área. Aprende os conceitos importantes da disciplina e problematiza sobre eles para dinamizar o processo de aprendizagem. (LEFFA, 2016, p. 219)

Sua visão, portanto, contrasta com a já mencionada posição de Braunert (2014) de que não é a tecnicidade do conteúdo que deve ser discutida em um curso de alemão para fins profissionais, e sim os aspectos linguísticos que se estabelecem entre os conceitos, ou seja, o texto em seu nível linguístico, mais limitado e apontado por Leffa (2016) como inautêntico.

Apesar disso, há uma ressalva a ser feita: Leffa (2016) discute isso à luz do trabalho com um grupo de uma mesma área (em seu exemplo, da Programação), enquanto Braunert (2014) apresenta suas questões tendo em vista, como ele mesmo declara, o desenvolvimento de “um instrumentário didático, que seja aplicável a todos os interesses especializados” (p. 51), e isso, segundo o autor, serve tanto para o ensino de alemão para o ambiente de trabalho (*Berufssprache*) - isto é, ações comunicativas não específicas de uma área, mas aplicáveis a

todo o mercado de trabalho - quanto para o ensino do registro técnico da língua (*Fachsprache*):

Tratando-se realmente do caso improvável de um curso homogêneo para engenheiros agrários, um curso de língua técnica [da área] seria o instrumento escolhido, desenvolvido com a ajuda do box de ferramentas da língua técnica representado acima.¹² Mas também a mencionada seleção de cenários para a investigação das necessidades linguísticas profissionais deixa claro que não se trata dos conteúdos técnicos, e portanto dos níveis da língua técnica que sejam práticos à profissão - e não poderia se tratar disso mediante o fato de que há mais de 300 profissões técnicas e acadêmicas. [...] De forma correspondente, a abordagem “escrever textos técnicos” acima demonstrada não permite concluir que o objetivo seja a mediação de conteúdos técnicos. O objetivo de aprendizagem é a prática do gênero textual “Unterweisung”, que é de grande importância para a língua técnica, mas também na comunicação profissional, por exemplo, em oficinas de formação, no treinamento de novos funcionários e na apresentação de projetos (BRAUNERT, 2014, p. 61).¹³

Averina (2020, p. 19) problematiza a figura do professor como autoridade em uma aula de alemão técnico, aproximando-se de Leffa (2016) quanto à sua visão do professor como um profissional limitado em sua função de problematizar e interagir com conceitos técnicos que não são de sua área. Na verdade, na pesquisa em educação no geral, há algumas décadas, o professor já não é visto como o detentor do saber e do conteúdo a ser ensinado, tampouco representante de uma tomada unilateral de decisões na sala de aula. A aula passa a ser um evento construído em conjunto, bilateralmente, em cooperação com os aprendizes. A concepção pedagógica moderna de Paulo Freire, por exemplo, busca “superar a contradição entre o educador e os educandos”, o que não é possível “fora do diálogo” (FREIRE, 1987, p. 68):

¹² O box de ferramentas da língua técnica mencionado pelo autor é um quadro apresentado por ele (BRAUNERT, 2014, p. 55-56) sistematizando as mencionadas relações linguístico-lógicas que caracterizariam a língua técnica, ou seja, estruturas que sempre colocariam os conceitos principais [substantivos] em relações de conceituação, classificação, comparação, causalidade, proporcionalidade, avaliação, etc.

¹³ No original: “Sollte es tatsächlich den unwahrscheinlichen Fall eines berufshomogenen Kurses für Agraringenieure geben, so wäre ein Fachsprachkurs das Instrument der Wahl, entwickelt mit Hilfe des oben dargestellten Fachsprache-Werkzeugkastens. Aber schon die erwähnte Auswahl der Unternehmen und Schauplätze für die Ermittlung des beruflichen Sprachbedarfs verdeutlicht, dass es nicht um Fachinhalte, also die berufspraktische Ebene der Fachsprache geht - und nicht gehen kann angesichts der Tatsache, dass es mehr als 300 Lehr- und ebenso viele akademische Berufe gibt. [...] Entsprechend darf der oben dargestellte Übungsansatz "Fachtexte schreiben" nicht den Schluss nahelegen, Lernziel sei die Vermittlung von Fachinhalten. Lernziel ist die Einübung der Textsorte "Unterweisung", die grundlegend für die Fachsprache ist, aber eben auch in der beruflichen Kommunikation, zum Beispiel in der Lehrwerkstatt, bei der Einarbeitung neuer Mitarbeiter oder Projektpräsentation.”

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. (FREIRE, 1987, p. 68).

Averina avalia essa questão do professor-autoridade como especialmente problemática no ensino de língua estrangeira para áreas técnicas, visto que o professor “dispõe da competência linguística geral, mas não da competência técnica” (ICKLER, 1997; BUHLMANN, FEARN, 2000 apud AVERINA, 2020, p. 19), condição que o permitiria problematizar, se posicionar e interagir com os conceitos de forma discursiva como se fosse um profissional da área em questão. Apesar da presença dos aprendizes e do material didático adequado, “portadores da competência técnica”, ela enxerga uma relativa responsabilidade do professor quanto aos temas da área alheia: “É necessário lidar não só de forma cuidadosa e consciente com os materiais de ensino disponíveis, mas também com os conteúdos técnicos em si”¹⁴, o que poderia orientar o trabalho do professor em relação a suas decisões, visto que os conteúdos “não podem ser selecionados, combinados e modificados aleatoriamente”¹⁵ (AVERINA, 2020, p. 20).

A visão desses autores (LEFFA, 2016; BRAUNERT, 2014; AVERINA, 2020) podem ser consideradas como complementares e conflitantes no que diz respeito ao tipo de abordagem que será dada aos conteúdos - se mais linguística ou mais técnica, possibilitando uma interação mais linguística ou mais autenticamente discursiva - e sobre como o professor pode e/ou deve ser portar mediante eles. Os três, porém, tratam de língua técnica em sua íntima relação com o suporte escrito, onde ela, devido à sua função, geralmente se realiza.

Visto que o trabalho com a língua técnica está intimamente relacionado à prática com o texto, fechemos agora um pouco mais o escopo para tratar da escrita no ambiente de trabalho e, conseqüentemente, das implicações didáticas para o desenvolvimento dessa habilidade na aula de língua estrangeira para fins profissionais.

6.3. A escrita no ambiente de trabalho

¹⁴ No original: “... bedeutet das nicht, dass sich die Lehrperson in fachliche Themen des jeweiligen Fachs nicht einarbeiten soll. Erforderlich ist ein sorgfältiger und bewusster Umgang nicht nur mit vorhandenen Lehrmaterialien, sondern auch mit den Fachinhalten selbst.”

¹⁵ No original: “Der Lehrer muss sich im Klaren sein, dass diese Inhalte nicht beliebig ausgewählt, kombiniert oder verändert werden können.”

A literatura especializada tende a focar na oralidade quando o assunto é o alemão para o ambiente de trabalho, e na escrita quando se coloca em foco o alemão técnico. A comunicação escrita, porém, é também um dos pilares da comunicação dentro do ambiente de trabalho, e não só para a produção de textos com o objetivo de transmitir conhecimentos. Afinal, um ambiente de trabalho moderno, caracterizado por um alto nível de organização e formalização dos procedimentos, é constantemente atravessado por registros escritos, às vezes envolvendo toda a organização.

Nesse sentido, Jakobs, Lehnen e Schindler (2005, p. 7-8) descrevem que

ferramentas eletrônicas, como o e-mail, processadores de texto, softwares de publicação coletiva, internet e intranet resultaram em um renascimento da escrita. Tarefas profissionais que, por tradição, eram prioritariamente realizadas de forma oral ou por telefone (como instruções e acordos) são hoje resolvidas, documentadas e ratificadas cada vez mais pela escrita. Com a transição da sociedade industrial para a sociedade do conhecimento, a comunicação ganha importância como fator econômico. A documentação do produto está se tornando tão importante quanto o produto em si; a mediação de conhecimento vem ocorrendo, como antes, sustentada principalmente por textos; a quantidade de canais de comunicação disponíveis tem aumentado (e, com isso, o problema de conciliá-los). O volume da escrita está aumentando com a padronização de determinados processos de trabalho (a exemplo da comunicação presente no atendimento ao cliente) e de seu controle (como a descrição e o regulamento de processos de trabalho como parte da gestão de qualidade); o que é afirmado por escrito serve não apenas à comunicação ou à documentação dos conteúdos, mas também, e cada vez mais, à proteção jurídica dos envolvidos e da organização, à coordenação dos processos de trabalho e ao planejamento do relacionamento com clientes, parceiros e colegas.¹⁶

A comunicação escrita, portanto, perpassa hoje todas as profissões e possui diversas funções, para além da mera expressão. Os autores (2005, p. 19) ilustram tais funções dividindo as profissões em dois tipos de relação com a escrita: o conceito de “escritores profissionais” (*career writer* ou, em sua conceituação, *Berufsschreiber*) engloba profissionais

¹⁶ No original: Elektronische Arbeitsmittel wie E-Mail, Textverarbeitung, Multipublishing-Software, Internet und Intranet haben zu einer Renaissance des Schreibens geführt. Arbeitsaufgaben, die traditionell bevorzugt mündlich oder telefonisch erledigt werden (Anweisungen, Absprachen, Vereinbarungen), werden heute zunehmend schriftlich gelöst, dokumentiert oder ratifiziert. Mit dem Übergang der Industrie zur Informations- bzw. Wissensgesellschaft gewinnt Kommunikation als Wirtschaftsfaktor an Bedeutung. Die Produktdokumentation wird ähnlich wichtig wie das Produkt selbst, Wissensvermittlung erfolgt nach wie vor primär textbasiert, die Anzahl verfügbarer Kommunikationskanäle nimmt zu (und damit das Problem ihrer Abstimmung). Der schriftliche Anteil wächst mit der Standardisierung bestimmter Arbeitsprozesse (Bsp.: Beschwerde- und Service-Kommunikation) sowie ihrer Kontrolle (z. B. die Beschreibung und Regelung von Arbeitsprozessen als Teil des Qualitätsmanagement); schriftlich Festgehaltenes dient nicht nur der Kommunikation oder der Dokumentation von Inhalten, sondern zunehmend auch der juristischen Absicherung der Betroffenen, der Organisation und Koordination von Arbeitsprozessen sowie der Beziehungsgestaltung zu Kunden, Partnern und Kollegen. (JAKOBS, LEHNEN, SCHINDLER, 2005, p. 7-8).

que têm como tarefa principal o trabalho com textos, como escritores, jornalistas, editores, profissionais de agências etc.; por outro lado, os “profissionais que escrevem” (*professional, who writes* ou, em sua tradução, *Experten*) abrangem aqueles que utilizam a escrita como parte da execução de uma tarefa maior - a este grupo se integram as demais profissões, como engenheiros, médicos, policiais, artesãos, etc.

Desta forma, o texto não precisa ser o principal objeto de trabalho de uma pessoa para que ela precise produzi-lo. Possibilitando maiores ou menores níveis de criatividade, gastando-se para isso mais ou menos tempo, exigindo mais ou menos fases de produção (como reflexão, planejamento, escrita e revisão), a escrita está lá, como atividade em si ou como parte de um processo.

Ao sugerir uma etnografia da comunicação como o modo mais detalhado de descrever e analisar as exigências comunicativas concretas de uma organização, o que contribuiria para a criação de materiais didáticos, Efing (2014, p. 22) menciona que, junto a gravações de vídeo e áudio dos atos discursivos prototípicos, a coleta e documentação de todos os tipos de texto também é relevante. O documento *Integration Arbeit Sprache*, do Grupo de Trabalho Especializado de Alemão Relacionado à Profissão (FACHARBEITSKREIS BERUFSBEZOGENES DEUTSCH, 2008, p. 30), financiado pelo Ministério Federal do Trabalho e Assuntos Sociais da Alemanha (*Bundesministerium für Arbeit und Soziales*) e pela Agência Federal do Trabalho (*Bundesagentur für Arbeit*), justifica que, para cumprir seu objetivo - o aprimoramento da comunicação no dia a dia profissional -, o ensino de alemão com direcionamento profissional se defronta com exigências que vão além dos conhecimentos linguísticos (como vocabulário e precisão gramatical), destacando como exemplo a aprendizagem intercultural, a retórica, *soft skills* e, nomeadamente, a comunicação escrita. Para os autores do documento, a relevância da comunicação escrita no mundo do trabalho está aumentando, inclusive em locais de trabalhos “precários”, afinal, tais tipos de textos estão atrelados a “ações profissionais muito precisas” (FACHARBEITSKREIS, 2008, p. 32).

Exercitar a escrita, em oposição ao treinamento da oralidade, não é meramente uma questão de aprender o registro formal, como se o que diferenciava escrita e oralidade fosse somente o nível de formalidade. Ambas as modalidades possuem “realizações estilísticas bem variadas”, e os graus de formalidade, em ambas, são condicionados pelas situações sociais. (MARCUSCHI, DIONÍSIO, 2007, p. 25). Marcuschi e Dionísio (2007) indicam, no entanto, que há uma diversidade de regras sintáticas e de seleção de itens lexicais que se diferem não no sistema linguístico de cada modalidade, mas quanto aos recursos. Não existem parâmetros

linguísticos ou componentes que sejam exclusivos só da fala ou só da escrita, demarcando uma diferença visível entre elas, mas ambas, segundo os autores, se distinguem por meio de estratégias preferenciais (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p. 18):

Todos os parâmetros linguísticos são relativos e podem em algum momento aparecer em ambas [fala e escrita]. Não existe alguma característica ou algum traço linguístico na fala ou na escrita (uma forma lingüística) que possa marcar com absoluta segurança a delimitação entre ambas as modalidades. Por exemplo, não existe uma preposição, um pronome, um artigo, uma forma verbal, etc., que seja exclusiva da oralidade ou da escrita. Trata-se de um contínuo de diferenças e semelhanças entrelaçadas. Mas, como a fala tem suas estratégias preferenciais e a escrita também, podemos, com alguma facilidade, identificar cada uma de maneira bastante clara.

Como exemplos, os autores trazem à discussão os marcadores discursivos, repetições, pausas breves, entre outras características como marcas típicas da oralidade (MARCUSCHI, DIONÍSIO, 2007, p. 19). Assim, defendem que, sendo partes de um mesmo sistema linguístico, possíveis “variações nos dois tipos de uso do sistema” são explicados pelas diferentes “estratégias de seleção de possibilidades”, empregadas diferentemente na oralidade e na escrita. Ou, melhor dizendo, “as maiores diferenças entre fala e escrita estão no âmbito da organização discursiva. São, porém, menos evidentes e apresentam-se sob a forma de estratégias organizacionais” (MARCUSCHI, DIONÍSIO, 2007, p. 20-21).

Como exemplos que diferenciam estratégias de formulação e organização discursiva da fala e escrita, Dionísio e Hoffnagel (2007) mencionam:

- a **correção**: na oralidade, ela é corrigida por meio da produção de um enunciado seguinte (p. 106), enquanto na escrita, as marcas de correção podem ou não estar presentes quando o texto for disponibilizado ao leitor, sendo que, quando presentes, possibilitam o acesso dos leitores às diferentes estratégias de construção do enunciado, bem como às alterações empreendidas antes do produto final (p. 108);
- a **repetição** - em alguns gêneros orais, ela pode exercer força argumentativa e contribuir para a organização discursiva, ajudando o leitor a processar o que está sendo dito ao mesmo tempo que novas informações são elencadas ao discurso (p. 113), enquanto na escrita ela é menos usada, sendo mais empregada como recurso persuasivo (p. 115);

- e a **modalização** - tanto na modalidade quanto na escrita, a depender do gênero e da situação social, os enunciados podem ser modalizados por diferentes estratégias, como advérbios modalizadores, verbos de atitude proposicional, etc.; uma forma de pedir confirmação a uma informação durante uma conversa oral é o marcador *né* (p. 120), o que não é possível em várias situações de escrita devido à falta de contato físico com o interlocutor e às possibilidades de reflexão e revisão antes da liberação do texto.¹⁷

Essas são apenas alguns exemplos que mostram que, apesar de não haver fenômenos que sejam exclusivos à escrita ou à fala, o discurso pode ser diferentemente organizado em cada uma delas, tendo em vista as especificidades de realização de cada modalidade, as situações sociais e a proximidade ou distância física com o interlocutor. A relação, portanto, entre escrita e organização do discurso e da informação é crucial para sua produção no ambiente de trabalho, no qual circulam textos que dão respaldo a procedimentos e, conseqüentemente, exigem certo cuidado com a informação - e a forma como ela é passada -, independente da profissão. Para Kuhn (2007, p. 191),

não apenas para se pesquisar as informações, mas também poder apresentar seus resultados e documentá-los de forma compreensível, no sentido de construção do conhecimento, os aprendizes precisam, ao lado de estratégias de leitura e pesquisa, principalmente de habilidades de escrita e conhecimento dos gêneros textuais, como Dudley-Evans e St. John reforçam: “Nós acreditamos que o conhecimento de um gênero é o elemento-chave para toda a comunicação, especialmente significativo para a escrita de textos acadêmicos ou profissionais (DUDLEY-EVANS, ST. JOHN, 1998, p. 115). Nem todos os gêneros textuais relevantes no mercado de trabalho precisam ser produzidos por todos os aprendizes na língua estrangeira, mas pelo menos o conhecimentos de gêneros textuais básicos, escritos e orais, e o desenvolvimento de habilidades basais, como o planejamento textual (reunir ideias e informações, ordená-las e dispô-las em uma ordem), fazer rascunhos e revisá-los, devem ser desenvolvidos. Por um lado, isso é necessário para poder, principalmente, apresentar informações e, por outro lado, poder expandir a habilidade de escrita na língua estrangeira, caso necessário.¹⁸

¹⁷ Esses conceitos não serão aprofundados no presente trabalho, tampouco são relevantes para a análise, constando aqui somente como exemplos para ilustrar nossa posição referente às diferentes formas de organização do discurso entre fala e escrita.

¹⁸ No original: “Um jedoch Informationen nicht nur zu recherchieren, sondern auch die Ergebnisse im Sinne von Wissensaufbau nachvollziehbar präsentieren bzw. dokumentieren zu können, brauchen die Lernenden neben Lese- und Recherchestrategien vor allem Schreibfertigkeiten und Textsortenkenntnisse, wie Dudley-Evans/St John betonen: „We believe that knowledge of genre is a key element in all communication and especially significant in writing academic or professional texts“ (Dudley-Evans/St John 1998, S. 115). Nicht alle in der Arbeitswelt relevanten Textsorten müssen auch von allen Lernenden in der Fremdsprache produziert werden können, aber zumindest die Kenntnis grundlegender mündlicher und schriftlicher Textsorten³⁰⁶ und die

Nesse sentido, a competência escrita no ambiente de trabalho se soma a estratégias de pesquisa e leitura, bem como a conhecimentos textuais, para se desenvolver habilidades que possibilitem organizar a informação e torná-la acessível da melhor forma possível. Isso corresponde a uma das competências que Kuhn (2007, p. 48) anteriormente inseriu na dimensão da competência comunicativa: a **competência do processamento da informação**, que se relaciona à coleta de informações de diferentes fontes e à passagem de dados adequada à situação e ao destinatário.

Nesse sentido, as principais competências a serem desenvolvidas no âmbito do processamento da informação se resumem, segundo a autora (KUHN, 2007, p. 195), em quatro dimensões tidas como objetivos de aprendizagem: pesquisar, compreender, apresentar e documentar. A autora argumenta, ainda, que nem todos os gêneros relevantes ao local de trabalho precisam ser produzidos na sala de aula, mas a competência escrita em si, englobando as fases do processo, são desejáveis. Elas, afinal, apoiam o trabalho em torno da informação - como ela vai ser organizada, projetada, explicitada, recebida pelo leitor, utilizada posteriormente.

A escrita e as outras atividades de processamento da informação, de acordo com a autora, não dão suporte somente à competência de processamento de informação, mas também treinam outras habilidades relevantes ao trabalho, que podem ser exploradas pelo professor:

Não apenas no momento da pesquisa das informações, mas também durante a inserção das informações no texto, podem, por exemplo, ser usadas técnicas cooperativas de trabalho, pois a tarefa, a depender de sua complexidade, precisa com frequência ser dividida - como é igualmente comum no mundo do trabalho. Se o trabalho com o texto ocorrer em grupo pelo computador, o trabalho em equipe pode ser treinado, em diversos processos de negociação, por exemplo, quando se trata da seleção do material pesquisado e das possibilidades de configuração textual. Um exemplo de trabalho cooperativo com o texto pelo computador seria a criação de uma apresentação em duplas ou grupos. (KUHN, 2007, p. 194)

A escrita, portanto, é não só um fim em si, mas também uma ferramenta para se desenvolver competências técnicas e *soft skills* indispensáveis para a atuação em diversas

Entwicklung basaler Fertigkeiten wie Textplanung (Ideen/ Informationen sammeln, ordnen und in eine Abfolge bringen), Entwurf und Überarbeitung sind zu fördern. Diese sind zum einen notwendig, um überhaupt Informationen präsentieren zu können, zum anderen aber auch, um bei Bedarf die Schreibfertigkeit in der Fremdsprache ausbauen zu können.”

profissões, sendo uma delas a habilidade de registrar a informação de forma adequada ao contexto social e organizacional ao qual ela serve. Podemos, assim, concluir que a gestão e o processamento da informação são importantes condições para a produção de textos no local de trabalho. Muitos desses documentos e textos dão respaldo a procedimentos técnicos e a decisões profissionais. Assim, o conteúdo dos textos, a forma como os dados são registrados, a construção da argumentação e da justificativa, dentre outros, são condições de produção que, no trabalho, têm em vista um registro estratégico e otimizado da informação, de forma que ela possa ser consultada e utilizada da melhor maneira pelos agentes concernentes.

Averina (2020, p. 18-19), explora a escrita (especialmente de textos técnicos) por outro ângulo e chama atenção para o fato de que aprendizes tecnicamente competentes já dispõem de estruturas de pensamento e comunicação de sua área em língua materna, bem como das estratégias de trabalho necessárias, e precisam, a partir daí, ser capacitados para aplicação dessas habilidades na recepção e produção de textos na língua-alvo. Para aprendizes parcialmente competentes, por outro lado, é necessário ainda construir estratégias para lidar com conteúdos técnicos e formas de apresentação específicas, estratégias para recepção e produção funcional dos textos e, em um contexto de ensino do registro mais científico da língua, estratégias para utilização do discurso científico da área e para planejamento de construção do texto.

6.4. A materialidade da língua técnica em textos

Como discutido anteriormente, não é possível diferenciar a língua para contextos gerais e a língua técnica apenas com base em seu vocabulário, visto que a comunicação técnica é muito mais condicionada por suas condições pragmáticas, isto é, seu objetivo e seus interlocutores. O mesmo raciocínio se aplica à diferenciação praticamente impossível entre um texto técnico e um texto de conhecimentos gerais: muitos deles combinam diferentes categorias linguísticas e articulam características tanto da linguagem técnica quanto da língua cotidiana. Kuhn (2007, p. 210) volta a afirmar que a condição de texto técnico é condicionada por sua função, intenção, grupo-alvo e situações de utilização. Critérios de diferenciação entre textos técnicos e não-técnicos, portanto, se devem mais à pragmática e à função comunicativa de cada texto.

Como implicações didáticas concretas, Kuhn (2007, p. 210) sugere o uso de textos autênticos trazidos pelos próprios alunos para orientar o trabalho com problemas individuais

na forma de lidar com esses textos. Além disso, o trabalho com textos deveria considerar *se e de que maneira* os aprendizes precisam também produzi-los em seu cotidiano profissional. O conteúdo e a forma de cada gênero devem ser contemplados e, havendo possibilidade, a autora recomenda o uso do mesmo meio de disposição do texto usado no ambiente de trabalho, como o computador. Na área da Enfermagem, por exemplo, é recorrente que instituições, como hospitais e lares de idosos, já tenham informatizado seus processos de coleta e documentação de dados.

Além disso, é válido lembrar que a intenção da comunicação é o fator que condiciona a seleção dos meios linguísticos (FUNK; OHM, 1991, p. 142 apud KUHN, 2007, p. 213); e as diferentes intenções de comunicação, como os textos com função instrutiva ou informativa, servem a uma vasta variedade de campos de atuação, visto que em praticamente “todos os campos profissionais se define, se compara e se descreve coisas” (KUHN, 2007, p. 213), por exemplo. As estruturas concretamente usadas no texto, por sua vez, também se repetem de acordo com a intenção subjacente: a descrição de um produto, independente da área profissional em que isso é feito, exige um bom trabalho com adjetivos, a descrição detalhada de processos se apoia na voz passiva, e assim por diante.

No mundo do trabalho, a gestão adequada da informação implica, muitas vezes, em uma redação breve e precisa, o que torna necessário usar meios que sirvam a uma economia linguística. Um dos meios que surgem dessa necessidade é, segundo Kuhn (2007, p. 213-214), a substantivação, por meio da qual muitas informações são profissionalmente apresentadas. Isso está em consonância com a já mencionada perspectiva de Braunert (2014, p. 51-52) de que os substantivos ganham protagonismo na linguagem técnica, e os outros elementos na frase ficam relegados à tarefa de estabelecer as relações lógicas entre os substantivos.

Para exemplificar isso, ele compara as seguintes sentenças, que carregam, a princípio, o mesmo significado, mas com diferentes recursos linguísticos e efeitos de sentido:

Quadro 1 - Exemplo das relações lógico-linguísticas na língua técnica

emotional-familiär	persönlich	sachlich	fachlich
Das ist doch nichts. Das nehme ich nicht. Und außerdem ist das viel zu teuer.	Für gute Ware zahle ich gern auch gutes Geld.	Je besser die Qualität und je günstiger der Preis ist, umso eher greift der Kunde zu.	Die Kaufbereitschaft ist abhängig von der Qualität des Angebots und der Höhe der geforderten Gegenleistung.

Fonte: BRAUNERT, 2014, p. 52.

No Quadro 1, o autor sugere que:

- em um nível de expressão mais **emocional e familiar**, um indivíduo, para expressar que sua disposição para adquirir um objeto depende de sua qualidade, poderia fazê-lo da seguinte forma: “Isso não presta/não serve. Não vou levar. E além disso é muito caro”;
- em um registro simplesmente **pessoal**, o autor exprime, como exemplo, “eu pago bem por bons produtos”;
- em um nível mais **objetivo**, “quanto maior a qualidade e mais conveniente o preço, mais provável que o cliente o leve”, o que já exprime, em uma sentença, a relação de proporcionalidade entre duas condições, expressas por substantivos (qualidade/preço), e o resultado, do qual desapareceu a primeira pessoa;
- e, por fim, em linguagem **técnica**, “a disposição para compra de um produto depende da qualidade da oferta e da compensação exigida”, no qual percebemos sintagmas nominais mais longos ligados por uma relação de dependência, expressa pelo único verbo da oração.

Pode-se notar, portanto, no contínuo ali traçado, que do nível mais emocional para o mais técnico, os substantivos foram ganhando espaço, até chegarmos a uma sentença dominada por substantivos e seus atributos - igualmente substantivados -, enquanto o único verbo presente (*depende de*) só estabelece a relação lógica entre eles, isto é, de dependência.

Flinz (2019, p. 8) afirma que, de fato, os substantivos surgem com mais frequência em textos técnicos do que outras classes de palavras, o que, segundo a autora, varia de área para área e, dentro de uma mesma área, depende também do gênero e do nível de abstração. Em uma análise linguística mais aprofundada, a autora menciona que substantivos vêm normalmente na forma singular, acompanhados de seus artigos definidos e com complementos no genitivo, que servem à atribuição. Outros recursos frequentes são palavras compostas, substantivações e *Funktionsverbgefüge*¹⁹. Os adjetivos desempenham uma função atributiva, à medida que conseguem tornar conexões de palavras mais precisas. Os verbos, por sua vez, possuem um valor mais baixo como detentores de significado, com exceção de verbos tecnicamente relevantes. Em seu uso, a autora constata uma redução em relação ao

¹⁹ *Funktionsverbgefüge*, ou “construções com verbo-suporte” (CVS), foi definido por Pereira (2017, 2021) como ligações compostas por um “verbo semanticamente desbotado (verbo-suporte) ligado a um substantivo abstrato, precedido ou não por uma preposição, de forma a expressar um significado único” (PEREIRA 2017: 23).

número, modo, tempo e voz - ativa ou passiva (p. 7). Além disso, os verbos costumam vir substantivados ou são substituídos pelos já mencionados *Funktionsverbgefüge* (p. 8)

Averina (2020, p. 17), juntando-se a Kuhn (2007), Braunert (2014) e Flinz (2019), descreve textos técnicos como textos marcados por amostras estruturais mais reconhecíveis, cujo domínio facilita a extração das informações. Do ponto de vista produtivo, a atenção recai de modo reforçado à divisão e à organização do texto, e a consciência quanto a processos de comunicação (como definir, classificar etc.) desempenha um papel muito importante. A autora também menciona que as especificidades dos textos técnicos, em níveis morfológico, lexical, sintático e textual, servem à realização das mais importantes funções da comunicação técnica, que são a clareza, a objetividade, a economia [linguística] e o anonimato [isto é, a impessoalidade] (ROELCKE, 2010 apud AVERINA, 2020, p. 21).

Em uma exploração mais apurada dos meios linguísticos frequentemente empregados em tais textos, Averina (2020) menciona a redução da conjugação verbal (tendo como objetivo um anonimato estilístico) e das declinações. Isso implica em tratar com mais afinco em sala de aula as formas verbais na terceira pessoa, no presente e nas vozes ativa e passiva (p. 21). A autora também sugere tratar com mais profundidade as formas de substituição à voz passiva (*Passiversatzformen*) e, nos sintagmas nominais, o uso do genitivo. Os processos de formação das palavras (derivação e composição) também são vistos pela autora como relevantes (idem, p. 22).

No nível sintagmático, Averina (2020, p. 24) aponta para uma tendência generalizada à oração principal como meio de expressão linguisticamente econômico. Isso permite que uma *Hauptsatz* (oração principal) integre em si diversos tipos de informações por meio de construções sintáticas que comprimem a sentença, como o emprego de grupos de palavras preposicionados²⁰. O uso frequentes de atributos também permitem um condicionamento preciso dos conteúdos técnicos, segundo a autora (p. 24), e a isso pertencem adjetivos, participios como adjetivos, atributos genitivos e atributos expandidos (*erweiterte Attribute*). Por fim, as já mencionadas substantivações são descritas por Averina (2020, p. 24-25) como meios que contribuem para o anonimato dos enunciados (expresso, por exemplo, pela omissão da primeira pessoa), assim como os já mencionados *Funktionsverbgefüge*.

Nesta seção, pudemos aprofundar as perspectivas de diferentes autores acerca da escrita em ambiente profissional e técnica, do trabalho com o texto e dos recursos linguísticos

²⁰ Como foi possível demonstrar na análise, os grupos de palavras preposicionados podem ser alternativas a orações subordinadas, contribuindo para a compressão da sentença e, assim, tornando-se uma forma bastante frequente e característica da organização da informação: econômica e em forma de blocos informativos elencados na sentença principal.

tidos como adequados. Com isso, foi possível associar a escrita no ambiente de trabalho, de forma geral, como uma habilidade a se desenvolver tendo em vista principalmente a competência de processamento da informação, aplicável a todos os campos profissionais. Essa constatação é de extrema importância para a presente pesquisa, visto que o trabalho com a produção de textos na área da Enfermagem, como será possível demonstrar adiante, está submetida a uma ideia de disposição profissional e otimizada de informações para os agentes envolvidos no processo comunicativo.

Quando adentramos nas perspectivas dos autores sobre as propriedades dos textos técnicos em si, encontramos estruturas e formas de redação mais estanques, o que faz sentido à luz da definição de que tais textos refletem estruturas de pensamento e comunicação de uma área e servem à troca e à passagem de conhecimentos entre seus especialistas. Tendo isso em vista, podemos chegar à conclusão de que textos mais técnicos mobilizam um inventário mais identificável de recursos estilísticos e construções sintáticas do que textos correntes e transversais a todo o mercado de trabalho. Ambos, entretanto, exigem, tanto para o planejamento de materiais, como para a concepção de cursos, um trabalho atento de didatização.

6.5. Didatização de textos técnicos

A didatização, isto é, o processo de adequação didática de um texto autêntico, não pensado para o ensino de línguas, é um dos maiores desafios na criação de materiais e no planejamento de cursos. Algumas dicas valiosas podem ser extraídas de Rösler e Würffel (2014), no qual eles, com base em um texto concreto, traçam seu processo de didatização, expondo dicas para a formulação de exercícios em sequência progressiva e discutindo aspectos intra e extratextuais que podem ser considerados

Em primeiro lugar, é preciso analisar o texto tendo em mente os objetivos parciais de aprendizagem envolvidos (RÖSLER, WÜRFFEL, 2014, p. 120). Para essa tarefa, pode-se observar as características e especificidades linguísticas do texto a serem tematizadas na aula. O vocabulário, as estruturas gramaticais e o estilo do texto são analisados nessa etapa. Como exemplo de observação ao estilo, os autores analisaram, em um texto concreto, como a sucessão de orações predominantemente no tempo futuro contribuíam para seu estilo irônico. No caso de textos referentes ao trabalho, os recursos linguísticos que servem ao anonimato, à

objetividade e à economia linguística deveriam, por consequência, ser considerados em uma sequência didática.

Braunert (2014) apresenta, de forma sistematizada, algumas estruturas comuns à língua técnica, organizadas de acordo com as funções comunicativas que elas exprimem, e os aspectos gramaticais que poderiam ser trabalhados junto a elas. Uma parte dessa sistematização está representada no Quadro 2.

Quadro 2 - Funções comunicativas da língua técnica e suas estruturas típicas

Tab. 1: *Mitteilungsabsicht* *Redemittel*

Lektion 1 Definieren Benennen, Identifizieren Klassifizieren Orientierung im Text: Auffinden, Zitieren	<i>A nennt man B.</i> <i>A bezeichnet man als B.</i> <i>A wird B genannt.</i> <i>als B bezeichnet.</i> <i>Bei A handelt es sich um B.</i> <i>A gehört zu B.</i> <i>A ist Teil von B.</i> <i>A gehört zur Gruppe des/der/von ...B.</i>	<i>Unter B versteht man A.</i> <i>Im Text steht (dazu): ...</i> <i>... steht auf Seite ...</i> <i>in Absatz/Zeile ...</i> <i>Die Abkürzung bedeutet ...</i> <i>heißt ...</i>
	Grammatik: Valenzen des Verbs – Zusätze des Verbs Passiv	
Lektion 2 stoffliche Zusammen- setzung konstruktive Be- standteile Ausstattung	<i>A besteht aus ...</i> <i>enthält ...</i> <i>umfasst ...</i> <i>setzt sich aus ...</i> <i>zusammen.</i> <i>ist mit ... ausgestattet.</i>	<i>Die Bestandteile von A sind ...</i> <i>Bauteile</i> <i>...</i> <i>A weist... auf.</i> <i>zeichnet sich durch ... aus.</i>
	Grammatik: Verben mit trennbarer/nicht trennbarer Vorsilbe – Wort- bildung: Verb-Nomen-Ableitungen	

Fonte: BRAUNERT, 2014, p. 55.

Assim, caso o objetivo da sequência didática fosse treinar as funções comunicativas de *definir*, *nomear*, *identificar* e *classificar* um conceito ou um produto - isto é, funções em torno da conceituação de determinados termos -, algumas estruturas sugeridas pelo autor seriam o trabalho com os verbos *nennen* e *bezeichnen*, *verstehen (unter)*, *gehören (zu)*, etc. Seriam, retomando a conceituação do autor, estruturas que fundariam as relações lógicas-linguísticas entre os substantivos, sendo estes os componentes que mais carregariam os significados nas sentenças. Gramaticalmente, em adição a isso, poderiam ser trabalhados os temas de valência dos verbos e a voz passiva.

Tratando-se, porém, das funções comunicativas de descrever a composição, formação e consistência de algo, dentre os verbos e estruturas típicas estariam *bestehen (aus)*, *enthalten*, *umfassen*, *ausgestattet sein (mit)* etc. Sua sugestão gramatical, neste âmbito, é

tematizar verbos separáveis e processos de formação de palavras, isto é, derivação de verbos e substantivos.

Após as reflexões sobre quais aspectos do texto serão tematizados para atingir o objetivo previamente estabelecido, Rösler e Würffel (2014, p. 120) passam para a fase de configuração de tarefas, isto é, como tais aspectos serão traduzidos em atividades. A sugestão dos autores, quanto à progressão das atividades, é iniciar com tarefas que, inicialmente, *preparem* o aprendiz para a compreensão do texto, prosseguindo-se com os exercícios de *suporte* à leitura e à compreensão, para, enfim, concluir com tarefas que *levem para além* do texto e da gramática, no âmbito das quais podem ser solicitadas pesquisas, discussões, produções textuais próprias ou a confecção de materiais diversos.

Suficientemente explorada essa etapa, passemos agora para o campo exato de exploração do presente trabalho, o alemão para Enfermagem, ao qual os conceitos até aqui mobilizados devem ser aplicados.

7. Alemão para Enfermagem

A modalidade de ensino de alemão para enfermeiros tem origem em uma demanda econômica, política e social do país: a escassez de profissionais da área, o que, de certa forma, se explica pelas más condições de trabalho oferecidas à classe. Inicialmente, a busca por profissionais para suprir essa demanda se estendia para cidadãos provindos de outros países europeus. A demanda, entretanto, não foi suficientemente saciada, e a preparação de tais profissionais para o mercado de trabalho alemão foi estendida para países de outros continentes, como a América do Sul.

Em 2020, foram veiculados pela *Deutsche Welle* dados da Agência Federal do Trabalho (*Bundesagentur für Arbeit - BfA*), de 2018, que indicavam cerca de 40 mil postos vagos na área da Enfermagem na Alemanha, havendo a possibilidade de o número ser ainda maior. De acordo com Szymanowski (2020), “muitos empregadores não se reportam mais ao BfA porque quase ninguém se candidata aos postos vagos”. Os números de vagas, portanto, são altos, e esforços para recrutamento e adaptação de profissionais já se desenvolvem há anos, bem como programas de qualificação mais específicos para enfermeiros já atuantes na Alemanha.

Por se tratar de uma modalidade de curso que se aprofunda em uma área específica, pode ser produtivo para o professor ministrante tentar compreender melhor o papel da comunicação para esses profissionais, bem como conhecer os gêneros discursivos recorrentes

na área e as especificidades da respectiva língua técnica. Tentaremos, nos próximos parágrafos, reunir algumas constatações dessa natureza no âmbito de ensino de língua alemã para enfermeiros.

Segundo Friebe (2006, p. 17), uma compreensão moderna da Enfermagem coloca a interação no centro da ação profissional. Afinal, como declaram Stefanelli e Carvalho (2012, p. 20-21), os enfermeiros se comunicam constantemente: a maneira como falam e ouvem, a entonação e os fatores extralinguísticos, tudo isso faz parte do processo de cuidado de um paciente. Em um contexto de organização hospitalar, Stefanelli e Carvalho (2012, p. 20-21) distinguem ainda a comunicação com o paciente da comunicação administrativa, que corresponde ao intercâmbio de informações em fluxos diversos dentro do hospital: as informações podem correr de forma descendente, ascendente e horizontal. Já a comunicação com o paciente engloba aspectos verbais e não-verbais, comportamentos e elementos interculturais, como nível de instrução e escolaridade, origem étnica e a influência de crenças e valores (STEFANELLI; CARVALHO, 2012, p. 38). As autoras, porém, declaram que esses dois tipos de comunicação (administrativa e com o paciente) estão estritamente interligados: “a falência de comunicações hospitalares, do ponto de vista administrativo, tem suas implicações na assistência prestada ao paciente” (p. 21).

Além da comunicação com colegas de equipe, gestores e pacientes, as autoras (STEFANELLI; CARVALHO, 2012, p. 21) citam a possibilidade de se comunicar com outras instituições, principalmente em casos em que enfermeiros precisam garantir a continuidade da assistência de um paciente por outros profissionais. A rede de informações entre profissionais de diferentes instituições, portanto, se faz comum no dia a dia de alguns. Dessa forma, a concepção e o planejamento de cursos e materiais que preparem para essa rede complexa de fluxos comunicativos precisam considerar aspectos linguísticos, comunicativos, sociais, interculturais e técnicos. Para isso, o aprendiz deve ser colocado em contato com:

- a língua falada e escrita no dia a dia profissional (*Berufssprache*) das organizações em questão - hospitais, clínicas, consultórios, lares de idosos, etc. -, concretizadas em situações profissionais e atos comunicativos que se assemelham muito aos de outras profissões, como orientar clientes (neste caso, especificamente, pacientes), fazer telefonemas, agendar compromissos, participar de reuniões, enviar e-mails, etc.;
- e a língua técnica das áreas da saúde (*Fachsprache*), articulada a uma proporção considerável de vocabulário técnico, temas e procedimentos especializados, bem como situações comunicativas voltadas à passagem e à exposição de conhecimento

técnico. Alguns exemplos de situações dessa natureza seriam: (i) produções de textos que levem em consideração as particularidades da própria profissão, como a redação de documentos altamente especializados descrevendo a evolução do paciente e as intervenções realizadas pela equipe; (ii) situações orais que tenham como objetivo a apresentação de conteúdo técnico, como situações instrucionais; e (iii) textos informativos e científicos, aos quais eles, enquanto profissionais da saúde, podem tomar posições autênticas, incorporando o conteúdo à sua própria prática profissional ou contestando-o com fundamento em sua expertise profissional.

Ainda assim, os objetivos e necessidades específicos de indivíduos de um mesmo grupo-alvo, ainda que atuantes na mesma área profissional, podem divergir. Nesse caso, a já mencionada relevância da análise de necessidades de Weissenberg (2012) se faz indispensável, para personalizar cada vez mais o conteúdo do curso.

Felizmente, a modalidade de alemão para enfermagem, por questões políticas e econômicas, dispõe hoje de uma variedade de livros didáticos internacionais, com diferentes focos, que cobrem principalmente dos níveis A2 a B2. Desse modo, a combinação de diferentes livros é não só possível como também desejável. Richards (2001, p. 259) reforça que é raro que um único conjunto de materiais vá ao encontro das necessidades de aprendizagem de qualquer um dos grupos de aprendizes. Assim, partimos da proposta de que é não só possível, mas também desejável, que o professor, em um contexto de ensino, articule diferentes materiais, dentre os que estiverem à sua disposição, para: (1) conhecer de forma mais aprofundada - e com múltiplas perspectivas - o tema especializado a ser tematizado na aula, fundamentando seu planejamento; (2) cruzar as obras, de forma que os pontos em aberto de um material sejam cobertos pelo do outro; (3) oferecer ao aprendiz diferentes formas e perspectivas de lidar com um mesmo assunto na língua-alvo; (4) se aproximar cada vez mais das necessidades específicas de cada aprendiz.

7.1. A escrita na Enfermagem

Correspondendo à tendência generalizada do mercado de trabalho de focar na comunicação oral, a interação ocupa espaço central na Enfermagem moderna (FRIEBE, 2006, p. 17). Stefanelli e Carvalho (2012, p. 137), discorrendo sobre contextos de ensino e treinamento de habilidades comunicativas para enfermeiros no contexto brasileiro, declaram

que pouco se discute sobre a competência escrita, embora reconheçam sua importância e sua distinção da oralidade:

As estratégias de ensino têm se concentrado no desenvolvimento da comunicação oral e pouca atenção tem sido dada no desenvolvimento da comunicação escrita no contexto da formação de competência clínica. A documentação de dados relativos ao estado de saúde das pessoas junto a quem é realizado o cuidado, às decisões diagnósticas e terapêuticas e às intervenções realizadas e aos seus resultados requer habilidade de comunicação escrita, que é distinta da comunicação oral. Assim, ela também deve ser contemplada nas atividades de ensino. (STEFANELLI; CARVALHO, 2012, p. 137)

Transferindo isso para o contexto de ensino de línguas, podemos relacionar essa posição com a de Marcuschi e Dionísio (2007, p. 25) de que a diferença entre fala e escrita não é mera questão de formalidade: as variações na expressão das duas modalidades perpassam diferentes estratégias de organização discursiva, que precisam ser consideradas para o desenvolvimento da competência escrita em contextos profissionais.

Kresse et al. (2013, p. 4-5), por meio de uma análise de materiais de alemão para enfermeiros, também constataram que o foco dessas obras tem recaído de fato sobre a competência oral, representada em situações comunicativas como telefonemas, entrevistas de emprego etc.

A escrita, ainda que não ocupe o ponto central do trabalho na Enfermagem, é o principal meio de documentação e armazenamento de informações que guiarão grande parte do trabalho de um enfermeiro e sua equipe. Friebe (2006, p. 29) define o “planejamento escrito e a documentação como componentes indispensáveis e integrais do processo de Enfermagem”, para os quais eles precisam “lidar de forma segura com a língua técnica formalizada”²¹ e dispor de competência linguística suficiente também em outros níveis, para se comunicar no - e sobre o - processo de Enfermagem.

O processo de Enfermagem, na definição de Friebe (2006, p. 29-30), é composto por uma sequência de etapas lógicas e interdependentes de reflexão, decisão e ação direcionadas à solução de um problema, e reservam ao final, como um ciclo fechado, a necessidade de uma avaliação das medidas tomadas para readequação das ações. Os passos que constituem o processo de Enfermagem são:

²¹ No original: “Die schriftliche Planung und Dokumentation der Pflege sind heute unverzichtbare, integrale Bestandteile des Pflegeprozesses. Hierfür benötigen Pflegekräfte insbesondere den sicheren Umgang mit der formalisierten Fachsprache und ausreichendes Sprachvermögen auf anderen Sprachebenen, um im und über den Pflegeprozess kommunizieren zu können.”

- Coleta de informações e dados;
- Reconhecimento dos problemas e recursos;
- Estabelecimento dos objetivos;
- Planejamento de medidas de Enfermagem;
- Condução do processo;
- Avaliação do efeito das medidas tomadas.

Segundo o autor, no âmbito desse processo, a documentação é o meio auxiliar de comunicação e planejamento mais importante à disposição dos enfermeiros (FRIEBE, 2006, p. 34). Através dela, todos os esforços em relação ao cuidado de um paciente é determinado e documentado. Ainda de acordo com o autor, essa ação contribui para a profissionalização da Enfermagem, embora seja uma atividade (em especial a produção do *Pflegebericht*, isto é, dos relatórios a respeito do paciente) que cause dificuldades a muitos enfermeiros, não apenas aos estrangeiros. Os relatórios, um dos gêneros mais específicos da área, servem como relato de prestação de contas sobre procedimentos, evolução e efeitos acerca do cuidado prestado a um paciente, ao mesmo tempo que também cumpre as funções de coleta e repasse contínuo de informações (FRIEBE, 2006, p. 34).

No trabalho de Kresse et al. (2013), para a criação de um material de alemão para enfermeiros no âmbito do projeto *Deutsch für den Beruf - fachliche Handlungsorientierung*, ministrado pelas professoras Diana Feick e Dra. Simone Bitter-Karas no Instituto Herder da Universidade de Leipzig, a competência escrita foi escolhida como ponto central. Este trabalho, hoje recomendado no portal *Deutsch am Arbeitsplatz*²² junto a outros materiais relevantes sobre o tema, apresentou dados bastante interessantes para o planejamento de materiais com direcionamento para a produção e recepção escrita neste contexto. Por meio de uma entrevista com um gestor da área, as autoras obtiveram que a escrita, dentre as habilidades comunicativas, seria a menos importante para a Enfermagem, visto que “muito precisa de fato ser documentado, mas muito é documentado com abreviações ou fazendo marcações”, segundo palavras de um dos entrevistados (KRESSE, 2013, p. 19). No entanto, outro gestor entrevistado mencionou o *Pflegeplanung* e o *Pflegebericht* (relatórios) como alguns dos temas principais a serem abordados em possíveis treinamentos para enfermeiros não-nativos, visto que são dois gêneros muito relevantes à área. O domínio da língua técnica,

²² *Deutsch am Arbeitsplatz* é um portal mantido pelo Gabinete Especializado de Alemão Profissional (*Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch*) no âmbito do Programa de Fomento de Integração Através da Qualificação (*Förderprogramm “Integration durch Qualifikation”*), promovido pelo Ministério do Trabalho e Assuntos Sociais da Alemanha em cooperação com órgãos alemães e europeus.

por sua vez, é apontado por um dos gestores como pouco importante, e pelo outro, como algo restrito para a comunicação com médicos e outras instituições (KRESSE, 2013, p. 20).

Por outro lado, uma entrevista realizada por Kresse et al. (2013, p. 22) com dois enfermeiros imigrantes indicou a escrita (*Schreiben*) e a recepção oral (*Hören*) como as habilidades nas quais os respondentes mais enxergaram necessidades de aprimoramento, frisando a importância delas para o preenchimento de documentos, de forma que as informações sejam inseridas de forma exata e compreensível:

À pergunta, se determinadas habilidades deveriam ser mais estudadas ou treinadas, ambos os enfermeiros responderam que principalmente a escrita e a compreensão oral precisariam ser aprimoradas. Para o E2 [Enfermeiro 2], a compreensão oral é difícil em especial durante conversas telefônicas. É necessário entender o paciente exatamente, bem como poder processar de forma correta as instruções de médicos e colegas e implantá-las. E1 salientou, em relação à linguagem escrita, principalmente o preenchimento de documentos. Os funcionários precisam, na passagem de plantão dos pacientes, saber exatamente o que aconteceu e o que deve ser feito a partir dali. Por isso, um preenchimento exato e compreensível é muito importante para o planejamento do processo e deveria, em um curso de alemão orientado à profissão, ser treinado e reforçado. (KRESSE et al. 2013, p. 22)²³

Em seguida, as autoras realizaram junto à pesquisa um levantamento dos gêneros mais frequentes no dia a dia dos enfermeiros (como, por exemplo, os já mencionados relatórios) e conduziram uma análise, em níveis textual e gramatical, de exemplares autênticos. Os dados coletados pelas autoras serão comentados na análise do presente trabalho à luz de um cruzamento com os dados aqui obtidos.

8. Metodologia

Com base nos aspectos até aqui considerados, o seguinte percurso metodológico foi traçado:

1. Como ferramenta inicial para coleta de opiniões e impressões de indivíduos já envolvidos no cenário pesquisado, um questionário online foi disparado para

²³ No original: Auf die Frage, ob bestimmte Fertigkeiten mehr gelernt oder trainiert werden sollten, antworteten beide Pflegekräfte, dass vor allem das Schreiben und Hörverstehen verbessert werden müsse. Für P2 ist das Hörverstehen vor allem bei Telefonaten schwierig. Es ist erforderlich, die Patienten genau zu verstehen und die Anweisungen von Ärzten und Kollegen richtig aufnehmen und umsetzen zu können. Pflegekraft P1 betonte in Bezug der Schriftsprachlichkeit vor allem das richtige Ausfüllen von Dokumenten. Mitarbeiter müssen bei der Übergabe von Patienten genau wissen, was passiert ist und was weiterhin gemacht werden muss. Daher ist ein genaues, verständliches Ausfüllen sehr wichtig für die Pflegeprozessplanung und müsste in einem berufsbegleitenden Deutschkurs verfestigt und trainiert werden.

enfermeiros já atuantes na Alemanha, possibilitando um acesso a relatos sobre suas dificuldades comunicativas e principalmente sobre seu trabalho com a escrita. Os resultados e a análise dos dados obtidos foram dispostos na seção 9.1.

2. Para a análise linguística dos textos, três livros didáticos de alemão para enfermeiros foram selecionados (a decisão para escolha de cada um, bem como os respectivos direcionamentos didático-metodológicos, está exposto na subseção a seguir).
3. Em seguida, foi feito um levantamento acerca de todos os gêneros discursivos de modalidade escrita representados em cada um desses livros. Com esse levantamento, foi possível obter um perfil da comunicação escrita de cada obra e, conseqüentemente, um panorama dos fluxos comunicativos envolvidos.
4. Dentre os gêneros mapeados nos livros, dois (e-mails e relatórios) foram selecionados para uma **análise da materialidade linguística**, na qual se observou a maior incidência de determinados recursos linguísticos e estratégias de produção relevantes para o gênero. Assim, recursos linguísticos como as **intenções comunicativas** das sentenças, **tempos verbais** empregados e **conexão ou supressão de orações subordinadas**, que podem servir a aspectos como economia linguística, objetividade e anonimato, foram quantificados e comparados.
5. Os resultados da análise da materialidade linguística foram cruzados com a literatura especializada (AVERINA, 2020; KUHN, 2007; BRAUNERT, 2014; KRESSE, 2013; FLINZ, 2019) e, à luz dela, interpretados e discutidos. Isso permitiu, em primeiro momento, identificar se os aspectos esperados da linguagem técnica e da comunicação escrita no âmbito profissional foram preservados nos textos ou, em nome do processamento didático, simplificados ou eliminados.
6. Após a análise da materialidade linguística do texto, o foco recaiu sobre a **descrição e análise do proceder didático-metodológico dos LDs** em relação aos gêneros selecionados, observando-se de que forma os enunciados foram abordados, e com quais tipos de exercícios e tarefas os diversos aspectos (linguísticos, comunicativos e discursivos) foram mobilizados.
7. As sequências didáticas concernentes de cada LD foram sistematizadas, de forma a se comparar em quais níveis recai o foco de cada material, procedendo-se com uma análise das limitações e potencialidades de determinados exercícios e tarefas observados;
8. Por fim, foram produzidas reflexões e propostas didáticas para o professor desse contexto de ensino, de forma a contemplar aspectos discursivos não (explicitamente)

contemplados pelos materiais e, assim, oferecendo sugestões para um proceder análogo no âmbito de cursos de alemão para fins específicos de forma geral.

Constitui-se a partir desses parâmetros uma pesquisa que une as abordagens quantitativas (no trato com os dados numéricos extraídos da análise material dos gêneros discursivos) e qualitativas (quando esta se incide sobre a interpretação das sequências didáticas), visto que a abordagem qualitativa se aprofunda na compreensão de um fenômeno, atuando sobre significados, motivos, valores, relações, processos e fenômenos irreduzíveis à uma "operacionalização de variáveis" (MINAYO, 2001 apud SILVEIRA, CÓRDOVA, 2009, p. 32).

Enquadramos este trabalho na categoria de pesquisa exploratória. Segundo Severino (2007, p. 123),

a pesquisa exploratória busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objetivo. Na verdade, ela é uma preparação para a pesquisa explicativa.

Assim, a presente pesquisa pode ser considerada exploratória com relação aos seus objetivos, visto que o percurso metodológico acima descrito tem o intuito de mapear alguns dos livros representativos da área em questão e, dentro dele, mapear também como um aspecto específico se dá: a comunicação escrita e o trabalho com dois gêneros específicos.

8.1. Livros didáticos selecionados

O livro *Menschen im Beruf: Pflege*, doravante **LD1**, foi produzido na esteira de materiais focados no ensino de alemão para diferentes profissões (enfermagem, medicina, turismo etc.). Na introdução do volume para o nível B1 (HAGNER, 2016, p. 5), são explicitados seu propósito e algumas dicas para seu uso dentro de um programa de ensino:

Junto ao vocabulário especializado são transmitidas também estruturas específicas necessárias para a superação de situações típicas nas respectivas profissões. Todos os volumes desta linha podem ser empregados paralelamente a um material didático de alemão para contextos gerais ou em cursos compactos de língua técnica. Atente-se ao fato de que esse vocabulário não é definido no Quadro Comum Europeu de

Referência para Línguas, por isso, precisa ser aprendido de forma adicional ao conteúdo básico de cada nível.²⁴

O foco desse material é, portanto, a introdução de vocabulário e estruturas típicas. Define-se como livro complementar, isto é, adequado a cursos mais compactos, podendo-se, quando adotado em cursos mais extensos, ser utilizado ao lado de materiais mais amplos. O mesmo texto determina que o material se constrói em cima de conhecimentos linguísticos para contextos gerais, portanto, não há introdução explícita de fenômenos gramaticais. A progressão gramatical segue a do livro *Menschen B1* regular.

O segundo livro adotado, *Linie 1 Pflege*, doravante **LD2**, também bem sucedido na área, se apresenta já na introdução como um material didático que “carrega” todo um curso.²⁵ Segundo os autores (BOLTE-COSTABIEI et al, 2020, p. 8), o livro:

- ensina a língua alemã para profissionais da Enfermagem no nível B2 e foi concebido para cursos de língua e de preparação para exames de reconhecimento de diploma na Alemanha;
- inclui tarefas que preparam para os exames *Goethe-Test PRO Pflege* e *telc Deutsch Pflege B1-B2*;
- apresenta vocabulário técnico e estruturas relevantes para a área, introduz tópicos gramaticais para o nível B2 e revisa temas gramaticais de nível B1;
- inclui formulários e documentos originais da área da Enfermagem, assim como tarefas de escrita relevantes à prática do profissional;
- desenvolve conhecimento técnico para a prática profissional;
- e treina todas as habilidades (leitura, compreensão oral, escrita e produção oral).

A diferença entre o LD1 e o LD2 não consiste somente nos diferentes níveis de aprendizagem, mas em seus propósitos primordiais. Enquanto um foi projetado para uso paralelo com sua própria versão para contextos gerais, o outro propõe um curso completo, alinhando teoria, prática e articulando o desenvolvimento de conhecimentos linguísticos, comunicativos e técnicos.

²⁴ No original: “Neben dem Fachwortschatz werden darin berufsspezifische Redemittel vermittelt, die für die Bewältigung von typischen Situationen in den jeweiligen Berufen notwendig sind. Alle Bände dieser Reihe können parallel zu einem allgemeinsprachlichen Lehrwerk oder aber in kompakten Fachsprachkursen eingesetzt werden. Beachten Sie bitte: Dieser Fachwortschatz ist nicht im GER definiert und muss daher zusätzlich zum Lernstoff der Niveaustufe erworben werden.”

²⁵ No original: “Das **kurstragende** Lehrwerk *Linie 1 Pflege*” (BOLTE-COSTABIEI et al, 2020, p. 8, negrito nosso)

Um terceiro livro, *Trainingseinheiten telc B1-B2 Pflege* (TELC, 2017), doravante **LD3**, diferente dos dois mencionados anteriormente, carrega já em seu título um direcionamento a um exame de proficiência específico, aplicado pelo próprio centro *telc Language Tests*. O livro, entretanto, foi concebido para “todos os enfermeiros internacionais que querem melhorar seus conhecimentos de alemão técnico” (TELC, 2017, p. 4). Os autores mencionam como ponto forte do livro a mediação de conhecimentos de alemão especializado de forma próxima à prática de enfermeiros e cuidadores de idosos, mas também são abordadas exigências para o trabalho com crianças, gestantes e fisioterapia. Seu uso se adequaria a aulas presenciais de alemão como língua estrangeira ou segunda língua em instituições de ensino superior, cursos de língua e treinamentos internos em clínicas e hospitais (idem p. 4).

É importante frisar que o livro se concebe de forma modular, podendo ser trabalhado na sequência que for desejada. É o único dos três a explicitamente dar ao usuário o poder de decidir com quais temas ele gostaria de começar. Nessa linha, o material promete máxima flexibilidade (TELC, 2017, p. 4). Não havendo uma progressão gramatical determinando o nível de dificuldade das unidades, podemos esperar que os textos sejam redigidos de forma mais próxima possível de textos autênticos, visto que, aqui, eles não estão associados à introdução de fenômenos gramaticais específicos.

A escolha por esses três materiais se justifica, em primeiro lugar, por sua popularidade: são livros internacionais, produzidos em larga escala, frequentemente adotados em programas de preparação para enfermeiros e em cursos preparatórios focados em exames de proficiência específicos. O segundo motivo é a diversidade de objetivos e perspectivas que eles carregam, como foi possível demonstrar acima, com trechos dos respectivos prefácios e introduções.

9. Apresentação dos dados

Apresentaremos nesta seção os dados gerados no âmbito do questionário e do mapeamento dos gêneros discursivos dos LDs, ilustrando a forma como eles se interligam, para, em seguida, apresentar os gêneros sobre os quais nos debruçaremos adiante.

9.1. Questionário com enfermeiros estrangeiros na Alemanha

A primeira fonte de dados criada no âmbito desta pesquisa foi um questionário online para, a exemplo de Kresse et al. (2013), saber como enfermeiros imigrantes atuantes na Alemanha enxergam o papel da escrita em seu dia a dia profissional²⁶. O questionário foi criado na plataforma *Google Forms* e redigido em alemão, para alcançar não apenas enfermeiros brasileiros. O formulário foi composto por três seções, de perguntas abertas e fechadas, e alcançou ao todo 18 respondentes, em sua grande maioria brasileiros²⁷, sendo que apenas 16 respostas foram consideradas válidas para o recorte da pesquisa.²⁸

Para a construção do questionário, não nos baseamos em nenhum modelo específico: as questões foram formuladas de acordo com as curiosidades iniciais do pesquisador a respeito do tema, justamente com o objetivo de delinear melhor uma problemática. Também não foi feita pilotagem, visto que a ideia do questionário era apenas buscar *insights* para direcionar o foco da pesquisa.

A primeira seção do formulário trazia dados de referência do pesquisador (nome, respectiva página no site da instituição de ensino, currículo Lattes e e-mail), assim como informações sobre o projeto de pesquisa, o público-alvo do questionário e as condições de participação. Foi explicitamente informado que a participação era voluntária, não remunerada e todas as respostas permaneceriam **anônimas**. Ainda nesta seção, os respondentes precisavam indicar se estavam de acordo com as condições predispostas.

A seção 2, focada na biografia pessoal e profissional do participante, trazia perguntas sobre sua idade, nacionalidade, formação, em que contexto a língua alemã foi aprendida (em qual território e /em qual tipo de curso), outras línguas já estudadas, material (livro didático) utilizado e informações sobre o atual emprego na Alemanha (região/estado, tipo de instituição, setor, tempo de exercício da profissão no país e uma breve descrição das atividades realizadas).

A terceira seção focava nas experiências linguísticas vivenciadas no trabalho. Nesta seção, questionamos com quais interlocutores (dentre pacientes, familiares dos pacientes, colegas, gestores e chefes, médicos, funcionários de outras áreas e outras instituições²⁹) e com que frequência os respondentes se comunicavam, oralmente ou por escrito, no dia a dia profissional. Em seguida, focamos na comunicação escrita: os participantes precisaram

²⁶ A geração de dados foi realizada antes da exigência de que os projetos passassem pela avaliação do comitê de ética da Universidade de São Paulo.

²⁷ Isso se deve aos canais de divulgação do questionário, que se deu exclusivamente por redes sociais: no Facebook, em grupos de enfermeiros brasileiros na Alemanha e grupos gerais de Enfermagem na Alemanha; e, no Instagram, pela recomendação de uma personalidade influente sobre o tema aos seus seguidores brasileiros.

²⁸ Dos 16 respondentes, dois eram falantes nativos de alemão, não atendendo às exigências quanto ao público-alvo da pesquisa.

²⁹ Esta lista de destinatários foi feita com base nos fluxos comunicativos observados nos três LDs analisados.

responder que gêneros eles precisavam produzir no trabalho (dentre as opções, havia e-mail, anotações, comunicados, cartas, documentos oficiais, formulários e “outros”³⁰, sendo possível mencionar gêneros que não estavam na lista) e se essa produção ocorria livremente ou com auxílio de algum modelo pré-estruturado. A seguir, eles precisaram indicar a frequência e os interlocutores dos gêneros com os quais eles lidavam profissionalmente (novamente, dentre as opções possíveis, havia pacientes, familiares dos pacientes, colegas, gestores e chefes, médicos, funcionários de outras áreas e outras instituições). As perguntas seguintes indagavam sobre possíveis problemas com a escrita que eles já podiam ter experienciado e sobre o quanto eles sentiam que foram preparados para a escrita profissional no âmbito do curso de alemão. As últimas questões pediam exemplos de tarefas de escrita que eles tipicamente precisavam desempenhar nas aulas de idiomas.

Uma breve análise das respostas permitiu ter um panorama sobre o público que estava interagindo com o formulário: 43% estava na faixa etária entre 31 e 40 anos, e 37,5% entre 21 e 30. Quanto à nacionalidade dos respondentes, pôde-se constatar que um deles era de Portugal, um vinha da Romênia e todos os outros eram brasileiros. Metade deles (8) aprendeu alemão em seu país de origem, e praticamente toda a outra metade (7) fez cursos de língua na Alemanha. Sobre o contexto de ensino, metade dos respondentes (8) aprendeu alemão no contexto de algum programa exclusivo para enfermeiros, enquanto 5 deles frequentaram um curso regular e 3 aprenderam o idioma autonomamente.

A questão sobre os livros usados no curso, talvez pela forma como foi formulada no questionário, não foi plenamente compreendida por todos os respondentes, cujas respostas fugiram do que se esperava. Apenas 6 dos 18 participantes nomearam as obras que utilizaram: a grande maioria fez uso do livro *Menschen*, da editora Hueber; dois aprenderam com o *Studio [21]* da Cornelsen; um participante indicou o livro *Sicher! aktuell*, também da Hueber; e outro apontou livros de sua *Volkhochschule* como material de aprendizagem.

As respostas abertas relacionadas às atividades desempenhadas no atual emprego foram muito distintamente formuladas, mas apontavam, em sua maioria, para tarefas tradicionais da Enfermagem: administração de medicamentos, cuidado com feridas, medidas profiláticas para evitamento de feridas, auxílio na alimentação, monitoramento dos sinais vitais, coleta de sangue, troca de curativos, suporte à locomoção e à higiene etc. Apenas um participante mencionou a redação de documentos (escrita de relatórios). Outro informante, porém, distinguiu as atividades práticas das atividades “burocráticas”, dentre as quais incluiu

³⁰ A lista de gêneros também foi formulada com base nos gêneros levantados dos LDs (cujos resultados estão expostos na próxima seção).

evolução do paciente, solicitação de medicamentos (não informou a modalidade, que pode ser escrita ou oral), telefonemas e exames. Apenas dois respondentes descreveram atividades de áreas mais específicas da Enfermagem (atuação como *Hebamme*, isto é, de suporte a mulheres antes, durante e após o parto; e atuação com crianças). Por fim, uma das respostas descreveu e avaliou mais longamente o dia a dia da profissão de acordo com seu ponto de vista:

(1) *Faço todo trabalho de cuidados de enfermagem (banho, administração de medicamentos, controle de sinais vitais, colocar e retirar sondas, cuidados com sondas e cateteres), parte administrativa (controle de estoque de materiais, medicamentos, gestão de leitos etc) e ainda aqui na Alemanha temos que fazer constantemente o trabalho da secretária, faxineira (nós temos que recolher o lixo dos quartos, limpar [sic] chão), do pessoal da cozinha (preparar a bandeja dos pacientes, entregar as bandejas cheias e recolher as vazias, entregar água, copos novos). Acho absurdo aqui as tarefas não serem definidas. Acredito que isso seja pelo fato de não ter uma instituição que regulamenta a função da enfermagem)*

A respondente, portanto, demonstra uma clara insatisfação com as condições de trabalho que lhe foram impostas no novo país, às quais se incluem tarefas que fogem do escopo da Enfermagem e, algumas vezes, passam longe do trabalho comunicativo, principalmente com a comunicação escrita.

Assim, em três das 16 respostas, como convém notar, a parte administrativa ou “burocrática” da profissão foi mencionada. Isso leva à suposição de que no mínimo três dos informantes reconhecem que precisam lidar com certa frequência com a comunicação escrita, visto que, como a literatura especializada demonstrou, **a escrita na Enfermagem está atrelada às tarefas organizacionais e administrativas.**

Quanto aos gêneros produzidos e sua frequência, os dados estão demonstrados a seguir:

Quadro 3 - Frequência da produção escrita indicada no questionário

GÊNERO	FREQUÊNCIA DE PRODUÇÃO					
	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Quase nunca	Nunca
E-mails	2	0	6	4	4	0

Anotações	7	4	2	0	2	1
Comunicados	8	3	1	0	3	1
Cartas	1	0	5	7	1	2
Documentos oficiais	5	2	3	1	3	2
Formulários	9	2	1	2	0	2
Outros	5	2	3	1	2	3

Fonte: o autor

Os gêneros listados foram selecionados com base no levantamento dos gêneros escritos dos LDs analisados, e cujas respostas estão expostas na seção seguinte.

A produção escrita dos enfermeiros participantes do questionário, portanto, se concentra em e-mails, anotações, documentos oficiais e formulários. Podendo indicar livremente outros gêneros, alguns informaram, redundantemente, gêneros que se encaixam em algumas das categorias acima (relatórios, ficha de transferência, “informações para pacientes e seus pais”, passagem de plantão, documentação da ferida, evolução do paciente etc., respostas que podem ser enquadradas nas categorias Comunicados, Documentos oficiais e Formulários), o que leva à aceção de que os valores indicados na Tabela 1 são ainda superiores na realidade concreta.

Sobre a possibilidade de se produzir livremente, vale a pena destacar algumas respostas:

(2) *Normalmente, quando o paciente é admitido na unidade, tenho que preencher alguns formulários prontos no computador. O primeiro é o Stammblatt, que tem informações pessoais do paciente, Aufnahmegrund, Vorerkrankung, Allergie. Depois tenho que preencher o Pflegescore que para avaliar nível de dependência do paciente. Por exemplo, se ele é orientado, se ele entende o idioma, se ele tem demência ou alguma doença neurológica etc que influencia na comunicação. Aí depois tenho que avaliar os cuidados com o corpo, se ele toma banho sozinho ou precisa de ajuda no banheiro ou se ele toma banho na cama. O mesmo para alimentação, eliminação e movimentação. Esse score tmb sou obrigada a preencher manualmente.*

(3) *Existem campos com múltiplas escolhas mas eu sou obrigado também a escrever livremente*

(4) *Pflegeberichte werden frei geschrieben*³¹

(5) *Tem um modelo para se basear, mas a escrita é livre.*

(6) *Pflegebericht (schreib ich selber) Sturzprotokoll und den Rest folge ich einem Modell*³²

(7) *Pflegebericht, ich schreibe frei*³³

Como é possível depreender das declarações, por mais que algumas instituições já tenham automatizado e/ou padronizado o trabalho com alguns tipos de documentos, o principal deles (relatório) parece ainda ser escrito livremente.

Sobre as dificuldades encontradas na escrita, alguns indicaram problemas que, do ponto de vista do ensino de línguas, não são específicos da escrita em si, mas da competência linguística de forma geral, como “gramática”, “declinações” e “posição correta das palavras”, aspectos enraizados em dificuldades com o próprio sistema linguístico. O vocabulário também foi indicado recorrentemente como dificuldade enfrentada, constando, entre as respostas, declarações como “palavras e verbos”, “palavras alemãs da área da Medicina”, “palavras técnicas” etc.

Por fim, dentre os problemas apontados que podem estar mais relacionados à produção dos gêneros em si, encontramos respostas como: “formulação”, “se expressar”, “construção da frase”, problemas com “expressões formais e informais” etc. Considerando que os gêneros discursivos tendem a certas características, estratégias de formulação e escolhas lexicais, podemos inferir que problemas com formulação, expressão e nível de formalidade podem de fato estar enraizados na competência discursiva e textual diante da produção de determinados gêneros. Até mesmo problemas de vocabulário poderiam estar com raízes fincadas no proceder com os gêneros especificamente, visto que escolhas e tendências lexicais mais cuidadosas se sobressaem na produção de determinados gêneros em detrimento de outros, mais livres e cotidianos, nos quais o vocabulário é menos rigidamente selecionado. Entretanto, essas reflexões são suposições que só poderiam se confirmar por meio de entrevistas individuais com os respondentes, de forma que eles descrevessem suas respostas com mais exatidão e exemplos.

³¹ “*Pflegeberichte* são escritos livremente”

³² *Pflegebericht* (eu mesmo escrevo) *Sturzprotokoll* e o resto eu sigo um modelo

³³ *Pflegebericht*, eu escrevo livremente

No tocante à preparação para a comunicação escrita no ambiente profissional propiciada por seu curso de língua alemã, apenas 3 participantes responderam que acham que foram bem preparados, enquanto 7 responderam que não houve uma boa preparação, e 5 não souberam opinar (escolhendo a alternativa “talvez” ou “não sei”).

Sobre a frequência e o tipo de tarefas relacionadas à escrita experimentadas no curso, as respostas também foram distintamente formuladas: 5 participantes indicaram escrever com frequência durante o curso; mas apenas 1 apresentou ter tido contato com produção de gêneros do âmbito da Enfermagem; 3 explicitaram não terem escrito nada com direcionamento profissional; 1 indicou ter escrito bastante à luz dos modelos de provas de proficiência. Mostra-se, portanto, não apenas diferentes modelos de cursos de língua alemã frequentados, mas formas distintas de preparação para a atuação com a escrita.

Infelizmente, o número de respondentes foi baixo, o que não permite uma amostragem generalizante. Com isso, foi possível confirmar, porém, que os enfermeiros entrevistados, em seus empregos, precisavam escrever mais frequentemente textos e mensagens para **uso interno**, isto é, com o objetivo de comunicação entre profissionais e, por conseguinte, lidando com registros e formulações mais técnicos.

Dentre os problemas apresentados no momento da escrita, questões como **vocabulário, formulação, expressão e nível de formalidade** foram mencionadas e, ainda que não sejam problemas restritos à escrita, podem ser agravados pelas especificidades da redação técnica empreendida na comunicação escrita e pelas condições de produção de cada gênero. A impossibilidade de se praticar a escrita com textos voltados para a Enfermagem também pode corroborar esse problema, visto que, sem essa oportunidade, as estratégias organizacionais do texto para determinados gêneros da área podem não ser aprofundados.

9.2. Gêneros discursivos de modalidade escrita nos LDs

Com o apoio das respostas do questionário, realizamos o levantamento dos gêneros discursivos de modalidade escrita dos LDs, o que possibilitaria a projeção de uma espécie de perfil de cada exemplar no tocante à comunicação escrita. Após contabilizar todos os gêneros discursivos desejados, pôde-se extrair algumas estatísticas e gráficos e, com isso, inferir algumas decisões dos produtores de cada material em relação ao trabalho com a escrita. O esperado desse levantamento era que os registros fossem ao encontro dos resultados do questionário, ou seja, que a grande maioria dos gêneros abordados fossem anotações, comunicados, formulários e documentos oficiais, e que os interlocutores mais frequentes

fossem principalmente os colegas de trabalho (a equipe de Enfermagem) e os chefes, priorizando-se fluxos comunicativos internos à instituição.

Foram mapeados nesse contexto todos os gêneros discursivos de modalidade escrita em atividades tanto de recepção quanto de produção, mas restringindo-se a gêneros cuja aplicação estivesse mais concretamente ancorada no dia a dia concreto desses indivíduos, seja em suporte físico ou online (e-mails, fóruns, SMS, anotações no local de trabalho etc.). Isso implicou na exclusão de textos meramente objetivos, informativos ou instrucionais (*Sachtexte*), que não estavam explicitamente inseridos em uma situação comunicativa concreta, textos que, segundo Hechler (2010 apud DRUMM, 2019, 62), “representam um fato” e dispõem de outras funções:

Textos objetivos em um livro escolar podem estruturar a aula, atualizar conhecimento técnico, oferecer estímulos metodológicos, tarefas e exercícios, gráficos e imagens, bem como podem dar suporte à aquisição de competências com base nos conteúdos (vgl. Hechler 2010, p. 97). De um ponto de vista linguístico e didático, podem ser entendidos como *input* em língua acadêmica, pois apresentam conceitos técnicos e fatos em seu contexto funcional e em língua tecnicamente correta. [...] Eles são a expressão de toda uma sistemática especializada e de formas de pensamento e compreensão específicas de uma área.³⁴

Se um texto possuísse um caráter informativo, mas estivesse em um contexto de comunicação concreto (um e-mail instrutivo, por exemplo, ou uma circular a ser distribuída entre os funcionários de um hospital), deixando claro quem produziu, para quem e com qual objetivo - e, assim, apresentando uma coesão e respondendo a um propósito comunicativo, na perspectiva de Andrade e Silva (2017, p. 11) -, ele foi considerado. Por outro lado, textos meramente explicativos, com o intuito de apresentar ao aprendiz um aspecto objetivo (como discorrer sobre uma doença ou elucidar a realização de um procedimento), não foram considerados.

9.2.1. LD1: Menschen im Beruf: Pflege B1

O LD1 é composto por 24 microlições, compostas pela rígida estrutura de duas páginas com conteúdo e inputs, seguidas de uma página com exercícios. Como o próprio material menciona em suas páginas introdutórias, os livros *Menschen* da linha *im Beruf*

³⁴ No original: “Sachtexte im Schulbuch können den Unterricht strukturieren, Fachwissen aktualisieren, methodische Anregungen, Aufgaben und Übungen, Grafiken und Bilder bieten sowie den Kompetenzerwerb der Schüler*innen anhand der Inhalte unterstützen (vgl. Hechler 2010: 97). Sprachdidaktisch betrachtet sind sie als bildungssprachlicher Input zu verstehen, denn sie präsentieren die fachlichen Konzepte und Sachverhalte eingebettet in ihrem funktionalen Zusammenhang und in fachlich korrekter Sprache. [...] Sie sind Ausdruck fachlicher Systematik und fachspezifischer Denk- und Erkenntnisformen.”

depositam seu foco na aquisição de vocabulário técnico e na mediação de “estruturas específicas da profissão, necessárias para dar conta de situações típicas nas respectivas profissões³⁵” (HAGNER, 2016, p. 5). Este material é, portanto, um exemplar introdutório, que visa a familiarizar o público-alvo com situações comunicativas e vocabulário típico. Deste livro, foram coletados 36 exemplares de gêneros discursivos escritos, dispostos em exercícios tanto de produção quanto de recepção. Exercícios explicitamente de produção constituíam apenas 12 dos 36 exemplares coletados.

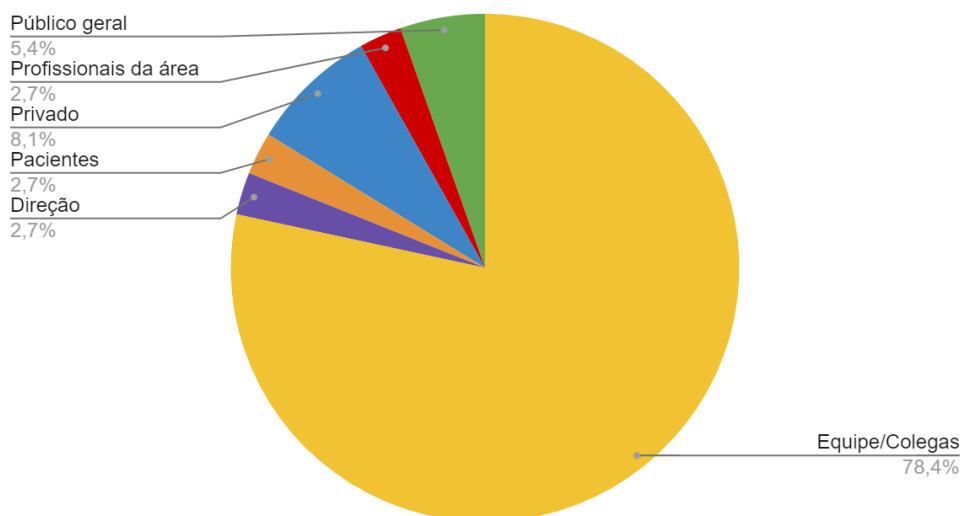
Observando os interlocutores de tais gêneros, isto é, quem são os principais destinatários dos exemplares coletados, chegamos à constatação de que 78,4% deles são direcionados à equipe de Enfermagem (ou, da perspectiva do enfermeiro que o produz, direcionados a colegas de trabalho, concretizando-se como uma comunicação entre pares). A essa categoria incluem-se e-mails³⁶ e relatórios, o plano de Enfermagem e documentos relacionados à biografia do paciente. 3 dos exemplares coletados representavam mensagens privadas (e-mails e uma carta), destinados a uma pessoa específica para tratar de assuntos privados, e 2 eram destinados ao público geral (e-mail e convite). O Gráfico 1, a seguir, representa os interlocutores dos gêneros discursivos coletados no LD 1:

Gráfico 1 - Destinatários dos gêneros discursivos do LD1

³⁵ No original: “in der Reihe *Menschen im Beruf* präsentieren wir unsere Materialien zum Erwerb der Fachsprachen verschiedener Berufsgruppen. Neben dem Fachwortschatz werden darin berufsspezifische Redemittel vermittelt, die für die Bewältigung von typischen Situationen in den jeweiligen Berufen notwendig sind. Alle Bände dieser Reihe können parallel zu einem allgemeinsprachlichen Lehrwerk oder aber in kompakten Fachsprachenkursen eingesetzt werden. Beachten Sie bitte: Dieser Fachwortschatz ist nicht im GER definiert und muss daher zusätzlich zum Lernstoff der Niveaustufe erworben werden.”

³⁶ Os temas dos e-mails serão comentados junto à análise do gênero dentro das respectivas sequências didáticas, visto que o conteúdo temático de um gênero, segundo Bakhtin (2006, p. 26) reflete também particularidades do próprio gênero.

Destinatários dos gêneros discursivos (LD1)



Fonte: o autor

A comunicação escrita representada neste material é, portanto, quase inteiramente interna à organização, servindo amplamente à comunicação entre pares. Mesmo a comunicação com a gestão ou com os chefes não foi tão contemplada aqui na modalidade escrita. Isso corresponde, de certa forma, às respostas obtidas no formulário, visto que a comunicação escrita indicada pelos respondentes estava, em sua maior parte, atrelada a ações administrativas e “burocráticas”, direcionadas, portanto, a outros enfermeiros, médicos e gestores.

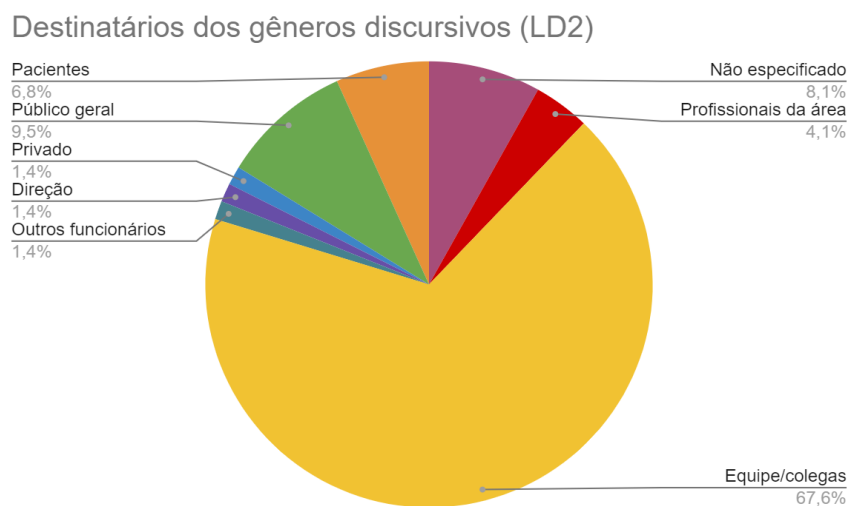
9.2.2. LD2: Linie 1 Pflege B2

Do segundo material analisado, foram considerados 69 exemplares de gêneros discursivos da comunicação escrita, isto é, o dobro dos que foram contabilizados do LD1. A diferença entre os números dos registros não se justifica somente pela extensão de ambos - o LD2 é, de fato, mais extenso que o primeiro em toda sua inteireza, dispondo de mais espaço para, conseqüentemente, contemplar textos em maior quantidade -, mas até sua proposta difere da proposta introdutória do LD1. Neste LD, o que se tenta é criar não um material meramente complementar, mas oferecer um curso todo de nível B2, que não só coloque o aprendiz em contato com diferentes temas e situações comunicativas de sua prática profissional, mas que também treine as diferentes habilidades linguísticas para provas de

proficiência, nas quais a escrita surge como uma módulo de avaliação independente. Portanto, era esperado que a escrita tivesse um papel maior nesse material.

Dos 69 registros considerados, 67,6% deles tem a equipe como interlocutor (Gráfico 2), classificando-se como situações comunicativas entre colegas de trabalho. A esta categoria incluem-se gêneros completamente distintos, como anotações, relatórios e protocolos generalizados, mensagens de texto, fichas de anamnese, fichas biográficas, calendário de eventos etc. Destes registros, 9,5%, isto é, uma quantidade consideravelmente menor, dirige-se ao público geral, como comunicados e avisos para visitantes do hospital, flyers para demais interessados em assuntos de saúde e discussões em fóruns entre pessoas que não necessariamente são profissionais da área. Em uma quantidade ainda menor, encontram-se textos e enunciados para pacientes, para a direção e poucos exercícios de escrita com destinatário não especificado.

Gráfico 2 - Destinatário dos gêneros discursivos do LD2



Fonte: o autor

Assim como no LD1, os gêneros e-mail e relatório figuram no LD2 entre os mais abordados, ainda que a diversidade desse LD seja indiscutivelmente maior: existem relatórios e fichas aplicáveis a contextos bem mais específicos, como o *Mutterpass*, para registrar o processo de uma gestação, um formulário para registrar o histórico de doenças e de vacinação de uma criança com diabetes, um relatório sobre uma ação empreendida por uma equipe de reanimação etc.

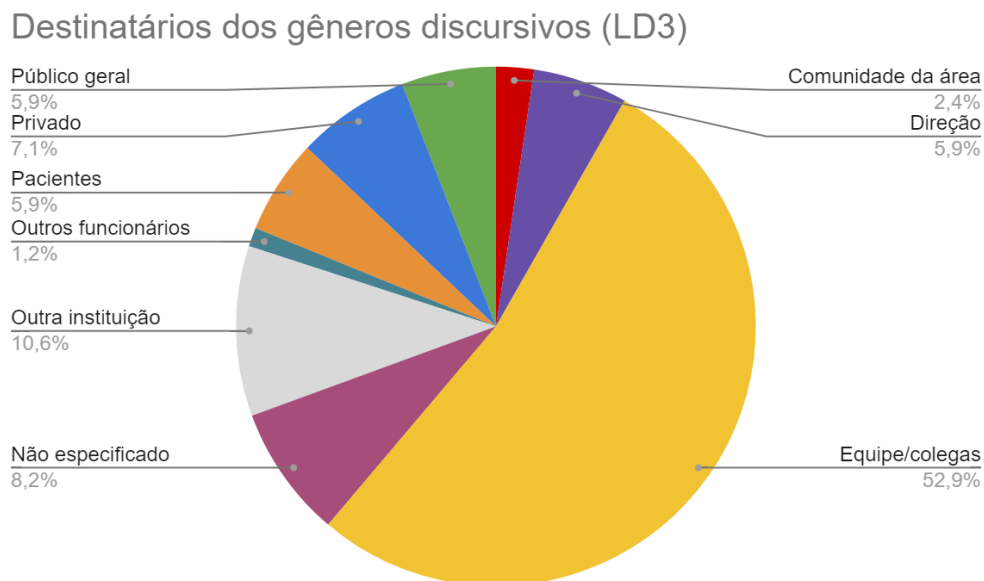
9.2.3. LD3: Trainingseinheiten telc Deutsch B1·B2 Pflege

O LD3, por sua vez, é o livro mais flexível dos três. Organizado por temas e aplicável tanto em cursos de idiomas quanto em programas de qualificação promovidos diretamente nos locais de trabalho (TELC, 2017, p. 4), ele sugere flexibilidade e não se propõe a transmitir explicitamente regras gramaticais. É também o material no qual o maior número de enunciados escritos, em tarefas tanto de produção quanto de recepção, foi encontrado: 84 registros.

Outro ponto que o distingue em relação aos LDs anteriores é que os exercícios de **produção** ocupam a **maior parte dos registros** em detrimento dos exercícios de recepção: 60 textos, relatórios e documentos são disponibilizados para serem produzidos ou preenchidos pelos aprendizes, enquanto apenas 24 são concebidos pelos autores apenas para recepção. Ou seja, neste LD espera-se muito mais que os aprendizes ajam **ativamente** com a comunicação escrita do que de forma receptiva, como para a aquisição de vocabulário e treinamento da leitura.

Dos 84 enunciados coletados, 52% dirige-se à equipe, isto é, de enfermeiro para enfermeiro, enquanto 8,2% não apresenta um destinatário específico (relatos generalizados, sobre si mesmo ou sobre o paciente, sem explicitar para quem ou em qual situação ele seria produzido), e outros 10,6% representam a comunicação com outras instituições (por exemplo, uma ficha de transferência de um paciente para outra instituição e e-mails variados, com diferentes assuntos: a contratação de diferentes serviços para organização de uma festa, cobrança dos resultados de uma análise de sangue junto à clínica especializada e até encomendas de fraldas geriátricas).

Gráfico 3 - Destinatários dos gêneros discursivos do LD3



Fonte: o autor

Assim como no LD2, a extensão do presente livro permite trazer os mais variados gêneros discursivos, como bula, manual de instruções, cartão de aniversário, cardápio, comunicado para a imprensa local, entre outros. Aqui, aumenta-se ainda a proporção de gêneros discursivos que servem à comunicação entre instituições. E um exercício de destaque, com a finalidade de escrever uma nota para a imprensa local, é o único momento dos três materiais em que os aprendizes precisam produzir algo dentro do contexto de comunicação entre a organização e o sistema social (STEFANELLI; CARVALHO, 2012, p. 14), à qual se inserem comunicação social ou de massa. É, portanto, o material que mais expande os eixos comunicativos da comunicação escrita, trazendo com mais frequência gêneros discursivos escritos que circulam fora da equipe de Enfermagem e da própria instituição.

Uma comparação entre os dados extraídos dos três livros demonstra que, em todos eles, a comunicação escrita interna é amplamente priorizada, sendo quase sempre solicitado que os aprendizes, mediante os gêneros discursivos, se portem como enfermeiros atuantes na Alemanha escrevendo para ou recebendo enunciados de seus próprios colegas de trabalho, e poucas vezes os aprendizes se veem com a tarefa de escrever algo para os pacientes (no LD3, até mesmo a comunicação entre instituições se faz mais presente na modalidade escrita do que a comunicação entre enfermeiros e pacientes), demonstrando que a interação com

pacientes e suas famílias, na visão dos produtores desses materiais, se dá de forma quase exclusivamente oral.

A partir dos enunciados coletados, foram selecionados dois gêneros discursivos, sendo um específico da área da Enfermagem (os relatórios) e um gênero corrente ao ambiente de trabalho de forma geral (e-mails), para uma análise linguística e pragmática mais aprofundada. O motivo pela escolha desses dois se baseia na alta ocorrência deles nos três materiais, sua importância para a área e seus diferentes fluxos comunicativos: o relatório, mais restrito; os e-mails, mais amplos.

Na seção seguinte serão expostos os achados em relação a esses gêneros nos três LDs, considerando sua materialidade linguística e quais aspectos acerca deles são trabalhados pelos respectivos materiais.

10. Descrição e análise dos gêneros discursivos selecionados

Iniciamos agora a descrição dos gêneros discursivos *relatório* e *e-mail* conforme contidos nos LDs, iniciando pela análise material dos enunciados, ou seja, como eles estão linguisticamente representados, e culminando na análise de como eles são efetivamente abordados em cada material.

A investigação de teor mais material e linguístico dos textos teve como intuito verificar **tendências quanto à composição** textual - estrutura das orações, tempos verbais mais utilizados e intenções comunicativas - e organizá-las de forma quantitativa, de modo a possibilitar uma visão geral sobre a ocorrência de determinados fenômenos e certas tendências. É importante frisar a escolha pela palavra *tendências*, para deixar claro que tais dados quantitativos não apontam para regras de formulação, como se fosse possível, a partir de tal análise, produzir uma receita ou um passo a passo fechado de como produzir tais textos. Trata-se muito mais, por outro lado, de verificar as escolhas estilísticas e composicionais empreendidas pelos autores dos LDs para a representação dos referidos gêneros discursivos, consolidando-se, portanto, como meras tendências.

Para isso, foi realizada uma análise das orações enquanto unidades isoladas, isto é, os enunciados foram desmembrados e cada oração foi registrada isoladamente. A decisão por essa abordagem deve-se ao fato de que o tratamento de dados qualitativos seria facilitado ao nível da oração - enquanto a análise ao nível do enunciado ficou reservada para a segunda parte da investigação, mais interpretativa, focada não mais na composição dos textos, mas nas

sequências didáticas às quais eles se inserem. Portanto, as orações que compõem os vários enunciados selecionados foram analisadas sob alguns critérios, que, a partir disso, foram sistematizados e contabilizados em tabelas por meio da plataforma Google Planilhas.

O objetivo desta análise, voltamos a afirmar, não é estabelecer uma fórmula, tampouco chegar a uma receita pronta de como produzir tais enunciados e orações. Ainda que tais gêneros possam ser bastante padronizados, visto que atendem a uma funções muito objetivas dentro de uma organização, cada participante da comunicação tem liberdade para formular e explorar recursos próprios em seus enunciados.

Os critérios de análise de cada oração foram:

- a **intenção comunicativa**. isto é, qual função comunicativa cada oração ajuda a construir dentro daquele enunciado;
- o **tempo verbal** - ou seja, quais tempos verbais predominam nas orações de cada enunciado;
- e a possível **existência de orações que não fossem principais** (Nebensätze, Relativsätze, etc.), incorrendo em sentenças maiores e mais complexas, ou sua ausência, o que pode estar relacionado à demanda pela economia linguística desses gêneros.

10.1. Gênero discursivo: relatório

Desmembrando todos os enunciados vinculados ao gênero discursivo *relatório* encontrados nos três LDs, chegamos a um corpus formado por 208 orações. Dentre essas 208 orações, observou-se que 157 delas apoiam, sozinhas ou em conjunto, a função de *relatar fatos e ocorrências*, o que constituiria a intenção comunicativa que traduz a principal função de um relatório: relatar. Essas 157 orações que relatam fatos e ocorrências estavam bem divididas entre os livros (45 no LD1, 59 no LD2 e 53 no LD3).

A segunda intenção comunicativa mais encontrada entre tais orações foi a de *informar medidas tomadas*, o que já era esperado - afinal, o relatório, na área de Enfermagem, tem a função não só de descrever uma ocorrência, mas também de anotar a medida empreendida diante dela, para que seus interlocutores, a partir daí, possam decidir com mais segurança e fundamento quais ações tomar a seguir (ação responsiva do destinatário). Das 33 orações que

explicitavam medidas tomadas, observou-se uma menor ocorrência delas no LD2 (16 no LD1, somente 5 no LD2 e 12 no LD3).

Por fim, a terceira função comunicativa mais expressa em tais orações foi a de *instruir* (12 ocorrências encontradas), isto é, orações que delegavam ações concretas a serem empreendidas, bem como informações adicionais para guiar e orientar o empreendimento delas. Curiosamente, todas essas orações instrutivas foram encontradas no LD3, ou seja, os relatórios expostos nos dois primeiros LDs não se estendiam a dar instruções tão diretas aos seus receptores.

Outras funções comunicativas observadas estavam em números tão baixos, que não serão comentadas, por não apresentarem tendências relevantes e expressivas. Com isso, pudemos formular a seguinte tabela quanto às principais intenções comunicativas contidas em um relatório:

Quadro 4 - Intenções comunicativas do gênero discursivo relatório

Gênero discursivo: relatório				
Intenções comunicativas	Ocorrências no LD1	Ocorrências no LD2	Ocorrências no LD3	Total
Relatar	45	59	53	157
Informar medidas tomadas	16	5	12	33
Instruir	0	0	12	12

Fonte: o autor

Quanto aos tempos verbais adotados para formular linguisticamente tais orações, 76 delas estavam no tempo presente, 71 no tempo verbal *Präteritum*, 19 no tempo *Perfekt* (predominantemente, isto é, 14 delas, extraídas do LD2) e 18 delas, predominantemente no LD1, formuladas na voz passiva **sem o verbo auxiliar**, sem deixar linguisticamente explícito se a oração estava no presente ou no passado. Mas, por questões lógicas e contextuais, infere-se que tais orações, mesmo sem o verbo auxiliar, referem-se a medidas já empreendidas (no passado).

Como esperado, tempos verbais comumente utilizados no dia a dia para narrar fatos e ocorrências (presente e pretérito) foram os mais utilizados, correspondendo à já mencionada função comunicativa principal de tais enunciados (*relatar fatos e ocorrências*). Quanto à

segunda função comunicativa mais observada, *informar medidas tomadas*, tais orações estavam predominantemente vinculadas à voz passiva. O LD1, por exemplo, formula-as quase em sua totalidade na voz passiva sem o verbo auxiliar. Exemplos disso se encontram a seguir:

- (1) Herrn F. nach Anreichen des Abendbrotes auf eigenen Wunsch bereits um 21 Uhr ins Bett gebracht. (HAGNER, 2016, p. 78)
- (2) Juckreiz durch juckreizstillendes Gel gelindert (HAGNER, 2016, p. 79)
- (3) Herrn P. auf ärztliche Anordnung in Einzelzimmer verlegt, Hygiene-Fachkraft benachrichtigt (HAGNER, 2016, p. 94)

Nas três orações acima, faltam o verbo auxiliar na segunda posição (*Herrn F. wird/wurde [...] ins Bett gebracht; Juckreiz wird/wurde [...] gelindert; Herrn P. wird/wurde [...] in Einzelzimmer verlegt*).

No LD2, as medidas também são expostas na voz passiva sem o verbo auxiliar ou até mesmo em anotações sem verbo algum, isto é, em sentenças compostas apenas por substantivos:

- (4) Gespräch mit Sohn, Aufklärung über Emotionen, Veränderung bei fortschreitender Demenz (BOLTE-COSTABIEL et al., 2020, p. 174).
- (5) Maßnahme: hochkalorisches Getränk zum Frühstück bestellt (BOLTE-COSTABIEL et al., 2020, p. 174).
- (6) Maßnahme: Handmassage. (BOLTE-COSTABIEL et al., 2020, p. 182).

No LD3, as medidas aparecem anotadas de diferentes formas, aparentemente sem seguir tendência nenhuma: há ocorrências, em quantidades quase parecidas, no *Präteritum* (Ex. 7), na voz passiva sem verbo (Ex. 8), no presente (voz ativa e passiva) (Ex. 9), etc.

- (7) Herr Spaller bekam seine Spätmahlzeit wie von ihm gewünscht um kurz nach 20 Uhr auf sein Zimmer gebracht (TELC, 2017, p. 84)
- (8) Eine halbe Stunde Zeit gegeben, dann erneuter Versuch geplant (TELC, 2017, p. 195)
- (9) Bew. wird von mir beim Waschen der Beine unterstützt. (TELC, 2017, p. 14)

As orações sem verbos auxiliares ou até mesmo sem verbo algum, constituindo-se de sequências compostas apenas por substantivos e adjetivos (fenômenos presentes nas três obras), são recursos linguísticos empreendidos tendo em vista uma maior economia linguística, como comentado pela literatura especializada (KUHN, 2007; AVERINA, 2020).

A economia linguística, além dos fenômenos citados, também podem se refletir no encadeamento das sentenças entre si. A tendência é manter todos os elementos necessários dentro de uma oração principal, evitando assim o surgimento de orações subordinadas. Uma estratégia empregada para tal fim é o evitamento de orações subordinadas por meio de elementos preposicionados na oração principal, na forma de substantivos.

Das 208 ocorrências analisadas, 41 delas - ou seja, apenas 19% da amostragem - possuíam orações subordinadas, dentre *Nebensätze* e *Relativsätze*. As outras 167 ocorrências são, em contrapartida, compostas apenas por orações principais. Em várias delas podemos encontrar substantivos preposicionados que, em outros campos comunicativos e sob outras condições discursivas, poderiam ter sido mais naturalmente convertidos em orações subordinadas. Alguns exemplos que ilustram esta última afirmação podem ser encontrados a seguir, nos exemplos 10-13:

(10) Mit Hinweis auf die Uhrzeit und angesichts des dunklen Parks ließ er sich letztendlich dazu überreden, wieder schlafen zu gehen. (TELC, 2017, p. 84).

(11) Herrn G. erneut auf Sturzrisiko bei eigenständigem Aufstehen hingewiesen. (HAGNER, 2016, p. 78).

(12) Herr B. war bei der Aufnahme bereits stabilisiert, sediert und intubiert, maschinell beatmet und mit einem peripheren Zugang versorgt. (TELC, 2017, p. 88).

(13) bei einer Verschlechterung des AZ Arzt informieren (HAGNER, 2016, p. 86).

O Exemplo 10, em um contexto comunicativo mais informal ou privado, ampliando as possibilidades de formulação, poderia ter sido expresso, por exemplo, como: “**Wir haben den Bewohnern auf die Uhrzeit und darauf hingewiesen, dass der Park dunkel war, und er ließ sich letztendlich dazu überreden, wieder schlafen zu gehen**”, ou ainda: “**Weil es zu spät war und der Park dunkel war, ließ er sich letztendlich dazu überreden, wieder schlafen zu gehen**”. Essas poderiam ser algumas das várias formulações possíveis caso o autor estivesse relatando a ocorrência a um colega, oralmente ou por escrito, por exemplo. Entretanto, os autores do LD optaram pela formulação tal como no Exemplo 10, que segue uma tendência estilística e composicional que leva em consideração critérios de economia linguística e

anonimato, conferindo ao texto um tom mais impessoal e documental e, assim, correspondendo às condições da comunicação discursiva adequadas àquela esfera.

Isso se evidencia, por exemplo, no apagamento da primeira pessoa e na supressão de orações subordinadas. No exemplo 10, os fatos de que (1) está tarde e (2) o parque está escuro, motivos para convencer o morador do lar de idosos a não sair de madrugada, são incluídos na frase principal por meio de substantivos preposicionados (*auf die Uhrzeit; angesichts des dunklen Parks*), conectados ao substantivo *Hinweis* em detrimento do verbo *hinweisen*. Por conseguinte, percebemos que sujeito, verbos e possíveis orações subordinadas foram evitados, para dar espaço à predominância de substantivos conectados por preposições dentro da oração principal.

O verbo *hinweisen*, por outro lado, aparece no Exemplo 11, mas o sujeito foi novamente ocultado, visto que o autor lançou mão da voz passiva, deixando de fora também o verbo auxiliar. Além disso, o verbo não foi conectado a uma oração subordinada (“*Herr H. wurde erneut darauf hingewiesen, dass es stürzen könnte*” ou formulações similares), como também seria possível, mas a um substantivo preposicionado na oração principal que sintetiza todo o sentido da oração subordinada evitada (*Sturzrisiko*).

O Exemplo 12, por sua vez, poderia ser livremente formulado, em gêneros discursivos mais familiares e espontâneos, em variantes como: “**Als Herr B. aufgenommen wurde, hatte man ihn bereits stabilisiert, sediert und intubiert, durch eine Maschine beatmet und mit einem peripheren Zugang versorgt**”. Tal formulação não segue as tendências do gênero discursivo em questão. Em oposição a essa possibilidade, o Exemplo 12, além de não conter novamente a presença de um autor da ação - o paciente está no centro do enunciado, atravessado por uma fileira de verbos no particípio representando as medidas realizadas -, o momento da admissão do paciente, representado pelo verbo *aufnehmen*, não consta em uma oração subordinada, mas é reduzido a uma substantivação ligada a uma preposição: *bei der Aufnahme*.

A preposição *bei*, neste contexto, é bem importante, visto que um de seus usos relaciona-se a indicação de acontecimentos³⁷ e momentos³⁸ específicos, além de poder ser usado em sentido condicional: “em caso de ventos do oeste, a margem [do rio] fumeга”,³⁹ segundo o dicionário Duden (BEI, 2022). Junto a esse último sentido, o dicionário cita a conjunção *wenn* como um recurso correlato, visto que esta é a conjunção com a qual se

³⁷ “im Bereich eines Geschehens, Vorgangs”

³⁸ “zur Angabe eines Zeitpunktes”

³⁹ “zur Angabe der Begleitumstände; mit konditionalem Nebensinn; wenn ..., dann. Beispiel: bei Ostwind qualmt der Ofen”.

iniciam orações subordinadas condicionais. Consequentemente, em gêneros discursivos como o relatório, *bei* surge como uma alternativa a orações subordinadas condicionais, substituindo-as por sintagmas nominais na oração principal. O Exemplo 13, por exemplo, traz a preposição *bei* conectada ao substantivo *Verschlechterung*, substituindo uma possível oração subordinada condicional, começada tradicionalmente por *wenn* ou *falls*, contendo o verbo *verschlechtern*.

Além disso, nos exemplos coletados, *bei* foi bastante usado como preposição temporal, para se referir a momentos e atividades sem usar os respectivos verbos. Outros exemplos que demonstram como os autores, conscientemente ou não, utilizaram *bei* em alternativa a orações subordinadas e ao uso de outros verbos, são: *Beim Waschen der Beine*, *bei Rückfragen zu den Vorbefunden*, *bei längeren Strecken*, *beim Waschen und Duschen*, *Widerwillen beim Essen*, *beim Aufstehen und Hinlegen* e *beim Wasserlassen*.

Das reflexões expostas nos parágrafos anteriores, pode-se depreender, portanto, que:

- o gênero discursivo retratado nos livros trouxe enunciados compostos por orações que, majoritariamente, sustentam as funções comunicativas de (i) relatar fatos e ocorrências, (ii) informar medidas tomadas e (iii) instruir ações a serem empreendidas;
- tais orações foram formuladas principalmente nos seguintes tempos verbais: (i) *Präsens*, (ii) *Präteritum*, (iii) *Perfekt*, predominantemente no LD2, e (iv) na voz passiva sem o verbo auxiliar, predominantemente no LD1;
- os tempos verbais utilizados coincidem com as funções comunicativas que as sentenças sustentam, visto que o presente e o pretérito servem perfeitamente ao relato de ocorrências, e a voz passiva é ideal para informar medidas tomadas;
- a escolha de dispensar o verbo auxiliar serve tanto à economia linguística quanto para englobar medidas tomadas no passado ou ainda sendo empreendidas no tempo presente;
- o LD2, além de deixar de fora o verbo auxiliar da voz passiva, traz registros sem verbo algum, formados apenas por substantivos e seus atributos;
- as orações eram compostas em sua massiva maioria por orações principais, evitando-se orações do tipo *Nebensätze* ou *Relativsätze*;
- um dos recursos alternativos às orações subordinadas é a inclusão de substantivos (e seus atributos) preposicionados na oração principal (exemplos 1 a 13).

Tendo em vista essas reflexões, relacionaremos agora tais dados com a forma como cada um dos livros aborda o respectivo gênero, verificando quais desses (e outros) aspectos linguísticos e comunicativos são englobados.

10.1.1. Análise dos gêneros do ponto de vista didático: LD1

O primeiro tipo de relatório tratado pelo LD1 é o relato biográfico (*Biografiebericht*), que muito se aproxima de gênero biográfico comumente tratado em cursos de alemão regulares. O que distingue, porém, o trabalho com esse gênero dentro da área da Enfermagem é sua função: a consideração da biografia, aqui, está relacionada a um contexto de Enfermagem cada vez mais culturalmente sensível (*kultursensible Pflege*). Segundo Friebe (2006, p. 44), por exemplo, o trabalho com a biografia tem uma “posição valiosa no cuidado de pacientes idosos”, pois permite esperar “um grau maior de entendimento da situação do paciente” enquanto indivíduo e “como ela se relaciona com a assistência prestada”⁴⁰, permitindo “reforçar o posicionamento do sujeito no centro do processo, enxergar sua história de vida por uma perspectiva interdisciplinar e focar no diálogo”.⁴¹ Böck e Rohrer (2017, p. 53) exemplificam a importância da biografia enquanto documento no caso de pacientes e residentes de lares de idosos que vivenciaram o período da guerra e os difíceis anos posteriores, seja como crianças, soldados ou civis. A perda da terra-natal, de parentes ou o contato com experiências traumáticas podem ter se concretizado para o indivíduo como más lembranças, sobre as quais eles não querem falar, e é com base na ficha biográfica do paciente que toda a equipe toma consciência de assuntos e atividades que podem, indesejavelmente, ativar tais más lembranças. Ainda segundo os autores, outros comportamentos dos pacientes também podem ser compreendidos por meio de indicações biográficas documentadas, como comportamentos muito econômicos observados em pessoas que viveram tempos de fome e necessidade. A biografia, portanto, se converte para os enfermeiros em uma ferramenta de documentação que ajuda a enxergar melhor a identidade e a individualidade do público-alvo de seu trabalho.

⁴⁰ No original: “Die Biografiearbeit hat in der modernen Altenpflege einen hohen Stellenwert, da sie einen höheren Grad des Verstehens der Pflegesituation und damit Anknüpfungspunkte für die Betreuung des älteren Menschen erwarten lässt.”

⁴¹ No original: “so ist der biografische Ansatz zur Zielerreichung sehr hilfreich, denn damit:

- stellen wir das Subjekt in den Mittelpunkt unserer Pflegearbeit
- betrachten die Lebensgeschichte aus interdisziplinärer Perspektive
- fokussieren den Dialog mit dem Klienten.”

O *Biografiebericht*, no LD1, é o tema central do segundo capítulo. O vocabulário-base dessa unidade, apresentado em forma de um léxico visual na parte superior do livro, traz substantivos representando os principais marcos ao longo da vida dos seres humanos - e, portanto, oferecendo-se como palavras-chave para biografias: nascimento, infância, adolescência, trabalho, relacionamento, casamento/casar, briga (familiar), divórcio/divorciado, viúva/viúvo, enterro/enterrar, túmulo e cemitério. A primeira atividade, baseando-se no vocabulário listado, convida os aprendizes a organizarem, em forma de um mapa mental, possíveis perguntas com o intuito de conhecer melhor uma pessoa, sua história de vida, seus gostos e hábitos, como: *Quando e onde você nasceu? Com o que você gosta de passar seu tempo? O que você faz regularmente?* (HAGNER, 2016, p. 12).

Em seguida, o primeiro exemplar deste gênero discursivo é apresentado: a biografia fictícia de Wolfgang Riedl (Figura 1). Ao longo do texto, estão dispostas cinco lacunas, a serem completadas por palavras do mencionado léxico visual.

Figura 1 - Relato biográfico (LD1)

- 2 a** Arbeiten Sie mit Ihrer Partnerin / Ihrem Partner.
Welche Wörter aus dem Bildlexikon passen?
Lesen Sie den Biografiebericht und ergänzen Sie.

BIOGRAFIEBERICHT: WOLFGANG FRIEDL

Wolfgang Friedl verbrachte seine Kindheit auf dem Land, wo er mit seinen Eltern auf einem Bauernhof mit vielen Tieren aufwuchs. Herr Friedl hat keine Geschwister, denn sein kleiner Bruder starb bei der _____. Auch seinen Vater hat Wolfgang Friedl früh verloren: Er litt an Depressionen und nahm sich das Leben. Als das passierte, war Herr Friedl erst fünf Jahre alt.



Herrn Friedls Mutter in den 1930er-Jahren

Nach dem Tod des Vaters zogen Herr Friedl und seine Mutter in die Stadt. In dieser Zeit sahen die beiden sich nur selten, weil die Mutter arbeiten und Geld verdienen musste. Die Beziehung zwischen Mutter und Sohn war trotzdem immer gut. 5

Nach dem Abitur fand Herr Friedl eine Stelle bei einem großen Pharmaunternehmen, wo er bis zu seiner Rente arbeitete. Er mochte seinen _____ - der Stress und die hohe Arbeitsbelastung haben ihn aber auch krank gemacht: Mit etwa 50 hatte Herr Friedl einen Herzinfarkt, ein paar Jahre später dann eine schwere Lungenembolie. 10

Herr Friedl war in seinem Leben zweimal verheiratet. Die Ehe mit seiner ersten Frau hielt allerdings nur kurz: Nach zwei Jahren ließen die beiden sich scheiden. Ein Jahr nach der _____ heiratete Herr Friedl dann Ingrid, eine Jugendfreundin. Ingrid und er bekamen drei Kinder: Sabine, Markus und Annette. Zu Sabine besteht seit einem _____ allerdings kein Kontakt mehr. 15

Vor einem halben Jahr haben die Friedls mit Markus, Annette, ihren Lebenspartnern und den vier Enkelkindern goldene Hochzeit gefeiert. Kurz darauf erkrankte Ingrid Friedl schwer. Ihre _____ drei Monate später war für Herrn Friedl das traurigste Ereignis in seinem Leben, sagt er. Seitdem geht er fast täglich auf den Friedhof und kümmert sich um das _____ von seiner Frau. 20

Seit Ingrid's Tod lebt Herr Friedl allein in seinem Haus. Er wird vor allem von Annette, seiner jüngsten Tochter, versorgt. Auch Theresa, Annettes dreizehnjährige Tochter, besucht ihn regelmäßig. Die beiden sehen sich oft Fotoalben an und der Großvater erzählt seiner Enkeltochter von früher. 25

Ainda que o texto esteja acompanhado de uma foto de sua mãe, datada da década de 1930, não é informado quem é Wolfgang Riedl, em qual estado de saúde ele se encontra atualmente e nem qual sua relação com o contexto de trabalho dos aprendizes, isto é, se é um paciente, um residente de um lar de idosos etc. Assim, não se explicita em qual condição discursiva concreta essa biografia foi produzida.

Em seguida, é solicitado que os aprendizes capturem determinadas informações sobre o personagem e as realoquem em uma ficha (Figura 2), transferindo, do texto para o formulário, dados pré-requeridos (nome e sobrenome, estado civil, filhos, dados sobre sua infância e juventude, etc.) Essa ficha corresponde a outro documento, a ficha biográfica (*Biografiebogen*). Tanto o LD1 quanto o LD2, como será demonstrado adiante, trabalham com a biografia por meio desse processo de **transportar a informação de uma fonte para outra**: do relato biográfico, no qual a história de vida é narrada como um texto corrido e estruturado, para a ficha biográfica, na qual palavras-chave são destacadas e as principais informações são inseridas de forma resumida, fragmentada, etc., e vice-versa.

Figura 2 - Biografiebogen (LD1)

BIOGRAFIEBOGEN

Name, Vorname	Friedl, Wolfgang
Familienstand / Lebenspartner	
Kinder / Enkel	
Kindheit / Jugend	verbrachte seine Kindheit auf dem Land,
Schulbildung / Ausbildung / Beruf	
Wohn- und Lebenssituation	
Bezugspersonen	
Gewohnheiten / Rituale	



Em seguida, são disponibilizadas estruturas prontas (*Redemittel*), para que os aprendizes, no âmbito do exercício seguinte, escrevam uma biografia sobre alguém que eles conheçam bem. Depois, sugere-se que os participantes troquem seus textos uns com os outros e apresentem o texto do colega para a classe.

A página de exercícios, ao fim da unidade, traz um novo relato biográfico - narrado em primeira pessoa e sem qualquer menção a quem está narrando para quem -, com lacunas que devem ser completadas por verbos no *Präteritum*. E, por fim, o capítulo é finalizado com uma nova ficha biográfica, de um novo personagem fictício, a ser transformada pelos aprendizes em texto corrido - seguindo, desta vez, um movimento contrário ao que foi feito com a biografia de Wolfgang Riedl (isto é, de texto corrido para anotações sistemáticas dentro de uma ficha).

Assim, os aspectos mobilizados pelo LD1 neste capítulo, no contexto do relato biográfico, são: vocabulário, estruturas, transposição de texto corrido em anotações pontuais em uma ficha (e vice-versa) e verbos no tempo *Präteritum*.

Não explorada pelos autores, mas digna de nota, é a possibilidade de incentivar os aprendizes a refletirem de que forma, e por meio de quais processos estilísticos, informações longas e estruturadas, em forma de texto, podem ser extraídas de um enunciado e transpostas da forma mais econômica possível em uma ficha, tabela ou formulário - tal como proposto pelo livro, ao propor a passagem de informações do relato para a ficha biográfica. Esse processo de reflexão endossa uma das competências comentadas por Kuhn (2007, p. 48) a serem desejavelmente desenvolvidas nesse tipo de curso: a *competência de processamento da informação*.

Assim, alguns questionamentos podem ser feitos, para provocar uma reflexão sobre o próprio agir com relação à informação: De que forma tais informações podem ser extraídas de um enunciado, escrito ou oral, e documentadas economicamente em uma ficha - ainda que isso implique em quebrar a sintaxe tradicional das orações -, sem que deixem de ser compreensíveis e utilizáveis pelos meus interlocutores? Para refletir sobre esse processo, seria necessário que os aprendizes imaginassem um contexto de comunicação e interlocutores mais concretos, para enfim poderem conjecturar sobre as condições discursivas imaginárias.

E, considerando que é possível tirar um maior aproveitamento do potencial comunicativo e discursivo dos textos quando os aprendizes podem interagir com eles como interlocutores, é possível trazer esses casos fictícios para reflexões autênticas, tirando-os apenas da função ilustrativa e expositiva que ocupam no livro, e discutir quais pontos mais

lhes chamaram a atenção nessas biografias, e quais implicações esses detalhes biográficos teriam para o tratamento, acompanhamento e comunicação com tais indivíduos enquanto pacientes na vida real, respeitando suas particularidades, culturas e identidades. Questionamentos ainda possíveis seriam sobre semelhanças e diferenças entre aspectos biográficos desses personagens alemães fictícios e as experiências de vida de pessoas que normalmente nascem no Brasil, em outro contexto sócio-histórico, comparando como as duas realidades condicionam diferentes ações profissionais em torno desses indivíduos.

Muitas unidades depois, a partir do capítulo 16, a comunicação escrita começa a ser de fato focalizada pelo LD1. Nesse contexto, o LD1 inicia o tema pela exploração da estrutura e do conteúdo temático típicos dos relatórios. Neste capítulo, os vocábulos apresentados por meio de ilustrações no léxico visual são termos relacionados à escrita e à documentação de forma geral: data, hora, entrada [de um registro] (*Eintragung*), visto (*Handzeichen*), lápis, caneta, riscado, ilegível, erro de ortografia e corretivo líquido. O primeiro exercício abre espaço para uma discussão (“O que se pode fazer em relatórios? E o que não se pode fazer? Conte. Você pode encontrar ajuda no dicionário visual”). Essa tarefa introdutória permite que os aprendizes, antes mesmo de começarem o estudo do gênero, acionem o léxico visual para, livremente, trazer de sua própria experiência recomendações de como (não) redigi-lo.

A sequência didática tem continuidade com um exercício de leitura e discussão: o texto, constituído por apenas um parágrafo, discorre sobre tipos de informações cabíveis em um relatório, ou seja, qual conteúdo é realmente relevante de ser documentado: possíveis mudanças de estado dos pacientes, desejos e queixas por eles expressos, reações não usuais apresentadas por eles, medidas tomadas pelo enfermeiro responsável etc. Por outro lado, o texto afirma que, quando o estado do paciente não se altera e o cuidado segue exatamente como previsto no plano de Enfermagem, nada precisa ser acrescentado ao relatório. O texto não mobiliza nenhum exercício explícito de vocabulário ou gramática. Seu objetivo é que os aprendizes se informem sobre o conteúdo temático do referido gênero e comparem-no com as convenções do gênero correspondente em seu país de origem.

Figura 3 - Nötige und unnötige Eintragungen in Pflegeberichten (LD1)

- b Wann ist eine Eintragung im Pflegebericht nötig, wann nicht? Lesen Sie und markieren Sie mit Grün (= nötig) und mit Rot (= nicht nötig). Vergleichen Sie im Kurs.**



NÖTIGE UND UNNÖTIGE EINTRAGUNGEN IN PFLEGEBERICHTEN

- Eintragungen in Pflegeberichten sind nötig, wenn sich der Zustand des Pflegebedürftigen verändert und pflegerische Maßnahmen eingeleitet werden. Sie sind auch dann notwendig, wenn der Pflegebedürftige Wünsche bzw. Beschwerden äußert oder in bestimmten Situationen anders als sonst reagiert. Wenn Pflegebedürftige so versorgt werden, wie es im Pflegeplan steht, und es keine besonderen Ereignisse (= Vorkommnisse) gibt, braucht man nichts im Pflegebericht einzutragen. Eintragungen wie „Zustand wie gestern“, „Versorgt nach Plan“ oder „Keine besonderen Vorkommnisse“ bieten keine neuen Informationen und sind deshalb unnötig.

Fonte: HAGNER, 2016, p. 16.

O exercício seguinte mantém o foco no conteúdo e na discussão: três pares de entradas de um relatório são apresentados (Figura 4). Cada par de enunciados relata a mesma situação, porém com recursos linguísticos distintos, o que implica em diferentes efeitos de sentido. A tarefa dos aprendizes é discutir qual variante de cada par eles consideram (in)adequada e por quê.

Figura 4 - Entradas (in)adequadas em um relatório (LD1)

- 2 Welche Eintragung finden Sie besser? Lesen Sie und kreuzen Sie an. Begründen Sie Ihre Wahl.**

- | | | |
|---|---|--|
| 1 | <p>a Ich habe Herrn F. das Abendbrot angereicht. Nachdem er gegessen hatte, sagte er, dass er müde ist. Deshalb habe ich Herrn F. schon um neun Uhr ins Bett gebracht. <input type="radio"/></p> <p>b Herrn F. nach Anreichen des Abendbrots auf eigenen Wunsch bereits um 21 Uhr ins Bett gebracht. <input type="radio"/></p> | |
| 2 | <p>a Frau S. äußerte heute im Spätdienst 6-mal statt wie üblich 2-mal, dass sie auf die Toilette zum Wasserlassen muss. Urin ist klar. Frau S. hat nach eigener Aussage keine Schmerzen beim Wasserlassen. <input type="radio"/></p> <p>b Frau S. war heute Abend total anstrengend. Hat nicht wie sonst gejamert, aber ständig geklingelt, weil sie aufs Klo musste. Ihr tut nichts weh. <input type="radio"/></p> | |
| 3 | <p>a Habe Herrn G. zum fünften (!) Mal gesagt, dass er nicht alleine aufstehen soll, weil er stürzen könnte. Herr G. hört nicht zu, steht weiterhin alleine auf. <input type="radio"/></p> <p>b Herrn G. erneut auf Sturzrisiko bei eigenständigem Aufstehen hingewiesen. Herr G. antwortete: „Sie brauchen sich keine Sorgen um mich zu machen. Ich komme schon allein zurecht.“ <input type="radio"/></p> | |

Ich-Sätze, umgangssprachliche Ausdrücke, subjektive bzw. wertende Äußerungen und Formulierungen mit „sollen“ sind unprofessionell und in Pflegeberichten tabu! Professionell geschriebene Pflegeberichte sind so kurz wie möglich, genau und (wert)neutral. Aussagen des Pflegebedürftigen werden direkt mit Anführungszeichen („...“) oder indirekt wiedergegeben.

Fonte: HAGNER, 2016, p. 16.

Com base na discussão, é esperado que os aprendizes cheguem às seguintes conclusões:

- No primeiro par, o enunciado *a* conta com sentenças em primeira pessoa, originando ações na voz ativa (*Eu dei comida ao Sr. F. [...] por isso levei o Sr. F. para a cama cerca de nove horas*), além de conter sentenças mais longas - uma delas possui duas conjunções; por outro lado, o enunciado *b* foca na ação passiva, ocultando para isso não só o sujeito, mas também o verbo auxiliar da voz passiva (*Sr. F. trazido para a cama após entrega da comida*);
- Em relação ao segundo par, os aprendizes devem perceber que o enunciado *a* traz informações mais detalhadas, como a quantidade de vezes que a paciente foi ao banheiro em comparação com a frequência usual, o aspecto da urina e a falta de dores expressa por ela própria; já a entrada *b* não dispõe da maioria desses detalhes, pelo contrário, as informações estão dispostas de forma subjetiva, com explícitos juízos de valor do autor: a paciente é descrita como inquieta, e sua falta de dor não é explicitamente registrada como uma declaração da própria paciente, ficando menos preciso como o autor obteve essa informação. Em comparação com o primeiro par, aqui a distinção entre os enunciados não é somente linguístico, mas está relacionado também à necessidade de neutralidade do conteúdo;
- O terceiro par deve levar os aprendizes a reconhecer a impaciência do autor refletida em suas escolhas linguísticas no enunciado *a*: o ponto de exclamação para frisar a repetição de uma declaração do paciente e o comentário de que ele “não escuta” o que é dito, desobedecendo às instruções, denotam certa irritação; no enunciado *b*, o aviso ao paciente quanto ao risco de queda é expresso na voz passiva, sem sujeito e verbo auxiliar, e a resposta do paciente é explicitada por citação direta, entre aspas.

Para encerrar a discussão e garantir que os aprendizes chegaram às conclusões esperadas, o livro apresenta, ao fim do exercício, um parágrafo informativo com dicas práticas quanto à redação de tais enunciados:

Sentenças na primeira pessoa, expressões coloquiais, declaração subjetivas e com juízo de valor e formulações com o verbo “dever” são pouco profissionais e um tabu em *Pflegeberichten*. *Pflegeberichte* escritos de forma profissional são o mais **curto** possível, **exatos** e **neutro de valores**. Declarações das pessoas que recebem o


cuidado são reproduzidas diretamente com aspas (“...”) ou indiretamente (HAGNER, 2016, p. 78, negrito da autora)⁴²

Na página seguinte, são apresentados quatro diálogos orais entre enfermeiros e pacientes. Com base nesses diálogos, encontram-se, incompletos, os respectivos registros em forma de relatório. A tarefa dos aprendizes é completar as lacunas existentes com as estruturas disponibilizadas em um box (Figura 5), oferecidas como formulações típicas.

Figura 5 - Exercício de lacunas (LD1)

3 a Welches Problem, welchen Wunsch bzw. welches Befinden äußern die Personen? Hören Sie die Gespräche und notieren Sie.

1 Pat. kann nicht ...
2 Bew.
3 Pat.
4 Bew.



Hautausschlag

b Hören Sie noch einmal. Ergänzen Sie dann die Eintragungen mit den passenden Redemitteln. Vergleichen Sie im Kurs.

auf eigenen Wunsch • Äußerte den Wunsch • gab an • klagte über • Lehnte ... ab • nach eigener Aussage • reagierte enttäuscht auf • Zeigte

1 Frau Zeqiri *gab an*, nicht schlafen zu können. Erhielt _____ Zopiclon 7,5 mg, schlief daraufhin sofort ein.

2 Herrn Völkl sitzend in dunklem Zimmer vorgefunden. _____, weiterhin ohne Licht im Zimmer zu sitzen und alleine zu sein. _____ Gesprächsangebot _____. Betreuer benachrichtigt.

3 Herr Korsch _____ Juckreiz. Hautausschlag am Hals. Hat _____ keine Schmerzen. Juckreiz durch juckreizstillendes Gel gelindert. Arzt informiert.

4 Frau Hinz _____ die Nachricht, dass ihre Tochter heute nicht kommt. _____ Interesse, beim Spiele-Nachmittag mitzumachen.

In Pflegeberichten muss deutlich werden, was die Pflegekraft getan hat. Trotzdem werden pflegerische Maßnahmen so kurz wie möglich beschrieben (*Betreuer benachrichtigt*).

Fonte: HAGNER, 2016, p. 79.

Após esse exercício, há mais um parágrafo informativo, desta vez tematizando um novo recurso linguístico. Segundo a autora, “nos *Pflegeberichten* deve ficar claro o que os enfermeiros fizeram [ou seja, quais foram as medidas tomadas]. Apesar disso, as medidas de Enfermagem são descritas da forma mais curta possível (*Cuidador notificado*)” (HAGNER, 2016, p. 79). Para ilustrar e exercitar essa condição, é oferecido a seguir um exercício (Figura

⁴² No original: “Ich-Sätze, umgangssprachliche Ausdrücke, subjektive bzw. wertende Äußerungen und Formulierungen mit “sollen” sind unprofessionell und in Pflegeberichten tabu! Professionell geschriebene Pflegeberichte sind so **kurz** wie möglich, **genau** und (**wert**)neutral. Aussagen des Pflegebedürftigen werden direkt mit Anführungszeichen (“...”) oder indirekt wiedergegeben.”

6) que lança luz sobre a tendência de formulações na voz passiva sem o verbo auxiliar. Partindo da pergunta disparadora “*O que os enfermeiros fizeram?*”, algumas medidas tipicamente tomadas por enfermeiros devem ser formuladas, por meio de uma atividade gramatical simples de conexão de substantivos aos verbos adequados, convertendo-os no *Partizip II*, e deixando o verbo auxiliar de fora da estrutura.

Junto desse exercício, por fim, os aprendizes devem escrever quatro registros de um relatório, com base em quatro conjuntos de informações em forma de tópicos e palavras-chave (Figura 6).

Figura 6 - Exercícios de gramática e de produção (LD1)

4 Was hat die Pflegekraft gemacht? Ordnen Sie die Verben wie im Beispiel zu.
benachrichtigen • beziehen • durchführen • hinweisen • informieren • verabreichen

1 Angehörige / Arzt <u>informiert.</u>	4 Bett frisch _____
2 Betreuer _____	5 Körperpflege am Waschbecken _____
3 Bedarfsmedikament _____	6 Pat. auf Dekubitusrisiko _____

5 Arbeiten Sie zu zweit. Schreiben Sie vier Eintragungen wie in 3b. Tauschen Sie Ihre Eintragungen mit einem anderen Paar und korrigieren Sie.

Frau L.: Nicht einschlafen können; Grund: sich Sorgen um ihre Gesundheit machen; Wunsch: Glas heiße Milch mit Honig; daraufhin: einschlafen.	Herr S.: Im Bett; liegen bleiben wollen; Grund: schwach und müde; Wunsch: nicht im Bad, sondern im Bett waschen; Nachricht an Tochter.
Herr T.: Übelkeit und starke Bauchschmerzen; 3-mal erbrochen, dann beschwerdefrei; saubere Bettwäsche.	Frau D.: Enttäuscht; Grund: kein Hundebesuchsdienst; Interesse an Spaziergang mit Frau Z., (ehrenamtliche Mitarbeiterin); Info an Frau Z.

Fonte: HAGNER, 2016, p. 79.

A primeira questão que chama a atenção neste capítulo, em contraposição com o capítulo sobre o relato biográfico, é a utilização do texto como ponto de partida para discussão acerca do próprio gênero discursivo. Possibilita-se primeiro uma aproximação ao gênero por meio de inferências sobre seu conteúdo temático (Figura 3) e, depois, à forma através do engajamento com o conteúdo, analisando-se enunciados, recursos linguísticos empregados e efeitos de sentido alcançados (Figura 4). Essas discussões, operando no nível do conteúdo e da forma, compreendem a perspectiva de Bakhtin (2006, p. 262) de que todo

gênero discursivo consiste em conteúdo temático, estilo e estrutura composicional, e esses aspectos, ao refletirem condições específicas do campo em que se inserem, se evidenciam também por meio de uma determinada seleção de recursos (BAKHTIN, 2006, p. 262). Assim, em vez de expor os aprendizes somente a “amostras ideais” do gênero, levando-os a assimilarem as estruturas daqueles textos como formas estanques, como receitas a serem seguidas, eles são incitados a chegar sozinhos, por meio da comparação entre variantes diferentemente formuladas, à conclusão do porquê do uso de alguns recursos em detrimento de outros.

Por outro lado, observa-se que, novamente, os enunciados não estão dentro de um contexto comunicativo, e com isso, as discussões sobre os recursos acabam se dando em um nível abstrato, e as amostras de texto a serem comparadas podem se limitar a ilustrações de como se deve ou não escrever, dirimindo seu potencial de provocador de reflexões.

Os parágrafos teóricos dispostos ao longo do capítulo, por sua vez, são bastante úteis tanto para os alunos, visto que permitem confirmar as impressões que tiveram durante a leitura do texto e as discussões, como também para o professor. Lembremo-nos de que a figura docente geralmente responsável por tais cursos não é formado na área de Enfermagem e, embora já possa ter escrito relatórios em diferentes âmbitos de sua vida, pode não saber exatamente quais cuidados e recomendações seguir quanto à redação do gênero dentro do contexto da Enfermagem, no qual ele ocupa uma função bastante específica. Assim, tais parágrafos objetivos auxiliam o professor a compreender a função, a composição, o estilo e a estrutura temática do gênero, podendo a partir disso auxiliar os alunos com mais segurança.

O exercício final de produção de texto segue essa proposta de incentivar a formulação de enunciados desconexos de uma situação comunicativa. A falta de situações mais concretas faz novamente com que a discussão sobre os possíveis recursos linguísticos se dê no nível abstrato e, sem um contexto comunicativo no qual se basear para fundamentar suas escolhas lexicais, os aprendizes acabam sendo induzidos a construir orações de acordo com os modelos lidos. Assim, a tarefa de produção pode se limitar a um exercício de transformação de palavras-chave em orações completas, seguindo as tendências dos enunciados apresentados.

Relacionando essa sequência didática aos resultados obtidos na análise linguística dos enunciados, pôde-se constatar que um dos fenômenos linguísticos recorrentes está explicitamente tematizado no LD: o ocultamento do verbo auxiliar da voz passiva é treinado nessa unidade do material por meio de um exercício e aparece **explicitamente** relacionado à função comunicativa de expor medidas de forma econômica. Já outros fenômenos

gramaticais comentados na subseção anterior, como os sintagmas nominais preposicionados, apesar de constarem na composição dos textos deste capítulo, não são explicitamente tratados pelo LD por meio de exercícios e explicações, podendo ainda ser tematizados autonomamente pelo professor. Para isso, o professor precisa ter tomado ciência - ou percebido - que este recurso linguístico não aparece nos textos coincidentemente, mas representa, de fato, uma tendência em direção à economia linguística objetivada por tais gêneros. Dessa forma, uma discussão poderia ser levantada sobre quais outros recursos linguísticos concretos estão sendo empreendidos nos textos e com quais intenções, e que consequências esses recursos teriam ao entendimento e às ações profissionais posteriores do interlocutor - em outras palavras, quais posições responsivas seriam possibilitadas.

10.1.2. Análise dos gêneros do ponto de vista didático: LD2

No LD2, adequado para aprendizes que se encontram em um nível linguístico acima em relação ao LD1, o relatório é inicialmente tematizado no capítulo 2. Ao contrário das microlições do LD1, o LD2 é composto por 14 capítulos longos, cada um constituído por seis ou sete unidades organizadas ao redor de um tema central. A primeira unidade é sempre intitulada *Einstieg*, na qual dois ou três personagens são apresentados, geralmente um paciente (ou residente de um lar de idosos) e um enfermeiro, personagens que os aprendizes acompanharão ao longo das unidades seguintes. O capítulo 2, *Willkommen im Seniorenheim*, tematiza a chegada de um novo residente a um lar de idosos - mais especificamente, o Sr. Paulsen, cerca de 80 anos, que não consegue mais cuidar de si próprio após a morte da esposa. As unidades deste capítulo tematizam, respectivamente, os seguintes cenários: (2) receber um novo morador no lar de idosos, (3) informar sobre atividades e ofertas ocupacionais no lar de idosos, (4) reunir e documentar informações relevantes ao tratamento, (5) entender e documentar indicações biográficas e (6) dar suporte a um morador do lar de idosos em relação ao cuidado do corpo. As unidades 4 e 5, por tratarem de documentação e do proceder com a informação escrita, são as que receberão atenção na análise a seguir.

A unidade 4 se inicia com questões para ativar os conhecimentos prévios dos aprendizes, questionando-os a partir de sua própria experiência: o que se entende por *anamnese*? Quais fontes de informações podem ser utilizadas para investigar as necessidades de um paciente? Em seguida, o livro apresenta, em forma de um quadro, o **modelo ABEDL**. Segundo Böck e Rohrer (2017, p. 46),

trabalha-se, na enfermagem e no cuidado de idosos na Alemanha, de acordo com diferentes modelos de assistência, por exemplo, os A(B)EDLs (Atividades, (Relacionamentos) e Experiências existenciais da Vida cotidiana).

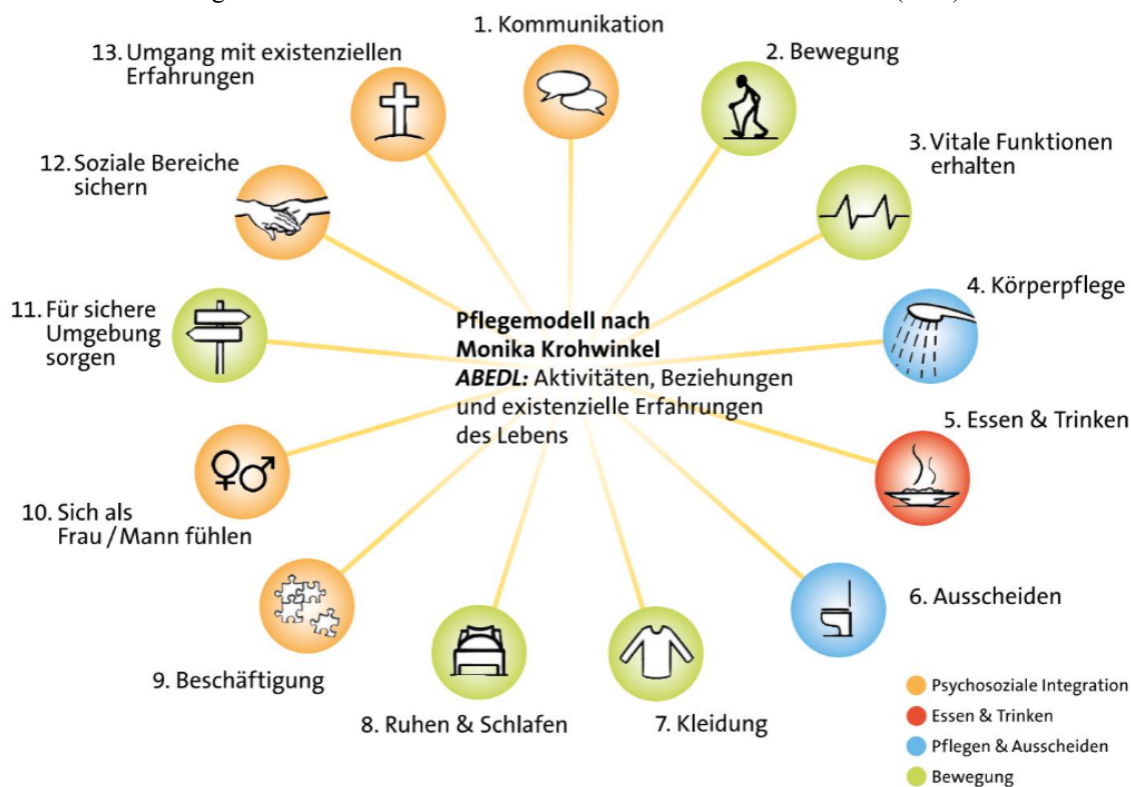
Por meio desses conceitos holísticos, as pessoas que necessitam dos cuidados devem preservar pelo maior tempo possível sua autonomia individual, ou seja, lavar-se, se vestir, comer e se ocupar. [...] Isso significa que os enfermeiros não apenas cuidam dessas pessoas, mas também lhes dão ajuda e estímulo para que cuidem de si próprios autonomamente por mais tempo possível.⁴³

Isso significa que, no momento da anamnese, os enfermeiros documentam todas as ações que os pacientes ou residentes de lares de idosos ainda podem fazer sozinhos e em quais tarefas eles precisam de ajuda (e qual grau de assistência eles necessitam). Pelo modelo ABEDL, essas tarefas são alocadas em 13 áreas da condição humana (comunicação, alimentação, mobilidade, ocupação/atividades, etc.) Com base nessas 13 áreas propostas pelo modelo (Figura 7), o exercício solicita que os aprendizes leiam uma lista de ações e necessidades concretas (estar de luto, realizar a higiene bucal, comer pouco ou muito, precisar de um aparelho auditivo, conseguir se movimentar com auxílio de um andador, sofrer de intestino preso etc.) e discutam a qual das áreas do modelo elas se associam.

⁴³ No original: “In der deutschen Alten- und Krankenpflege wird nach unterschiedlichen Pflegekonzepten gearbeitet, z.B., den A(B)EDLs (Aktivitäten, (Beziehungen) und existenzielle Erfahrungen des täglichen Lebens).

Durch diese ganzheitlichen Konzepte sollen pflegebedürftige Menschen möglichst lange ihre persönliche Selbständigkeit erhalten, also sich selbst waschen, kleiden, essen und sich beschäftigen. [...] Das heißt, die Pflegekräfte versorgen nicht nur die pflegebedürftige Leute, sondern geben ihnen auch immer Hilfe und Anregung, sich möglichst lange selbständig zu versorgen.”

Figura 7 - O modelo ABEDL de acordo com Monika Krohwinkel (LD2)



Fonte: BOLTE-COSTABIEI et al., 2020, p. 28

Em seguida, é proposto um exercício parecido com o que foi observado no LD1 em relação à passagem de informações de uma fonte escrita à outra (isto é, de um texto corrido para um formulário e vice-versa): são expostos dois parágrafos relatando o caso da paciente fictícia Ella Meixner em relação às suas capacidades comunicativas e à sua possibilidade de movimentação. Tais dados, em forma de relatório, precisam ser transpassados para a ficha de anamnese (*Anamnesebogen*), mais especificamente para as seções do formulário reservadas à área de Comunicação e Movimentação do modelo da ABEDL (Figura 8).

Figura 8 - Ficha de anamnese (LD2)

e Lesen Sie das Fallbeispiel weiter und ergänzen Sie den nächsten Ausschnitt.

Beim Aufstehen und Hinlegen braucht Frau Meixner teilweise Unterstützung. Sie sitzt und steht selbstständig, das Gehen gelingt nur mit Hilfe. Sie übt fleißig mit dem Physiotherapeuten und den Pflegekräften zu gehen. Sie kann keine Treppen steigen. Beim Transfer vom Bett in den Rollstuhl hilft sie mit, benötigt aber noch Unterstützung. Mit ihrem Rollstuhl bewegt sich Frau Meixner selbstständig in ihrem neuen Zimmer und zu den Aufenthaltsräumen.

2. Sich bewegen	Unselbstständig	Teilweise unselbstständig	Selbstständig	Bemerkungen/ Hilfsmittel:	Probleme:
Aufstehen/Hinlegen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		• <i>Bew. hat linksseitige Lähmungen</i>
Sitzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Stehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Gehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Ressourcen:
Treppensteigen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		• <i>Bew. ...</i>
Transfer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Umgang mit dem Rollstuhl	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		

Fonte: BOLTE-COSTABIEI et al., 2020, p. 29

Na sequência, é apresentado um quadro com estruturas úteis, para que os aprendizes produzam suas próprias anotações inspiradas em alguém que conheçam, destacando os problemas e os recursos apresentados por essa pessoa em relação a algumas das treze áreas do modelo da ABEDL. Este exercício conclui a unidade sem trazer informações extras para a produção do mencionado gênero, não dá dicas estilísticas e composicionais para guiar a produção, tampouco oferece exercícios intermediários de escrita ou focados em aspectos gramaticais ou lexicais. O foco, portanto, recai sobre a leitura do relatório de anamnese, sua transposição para o formato de formulário e a formulação livre do próprio enunciado, funcionando muito mais como um momento para experimentar e exercitar a habilidade escrita em si do que treiná-la dentro dos aspectos discursivos do gênero.

A unidade seguinte tematiza um relatório biográfico, tal como também encontrado no LD1. O personagem Jan Paulsen é retomado neste ponto, quando a enfermeira responsável por acompanhá-lo na maior parte do tempo interessa-se por sua história de vida e redige o documento sobre o personagem, que os aprendizes já vinham acompanhando desde o início do capítulo. O relatório biográfico produzido pela enfermeira, portanto, concretiza-se como um enunciado sobre um personagem que os aprendizes conhecem, já tendo-o testemunhado, desde o início do capítulo, em outras situações.

No âmbito do relatório biográfico, os aprendizes precisam realizar diferentes tarefas: antes da leitura do texto, é solicitado que eles formulem livremente perguntas pertinentes a diferentes pontos de uma biografia (família, infância, escola, formação, emprego etc.), perguntas que eles fariam a um paciente com o intuito de obter as informações necessárias para o relatório; durante a leitura do relatório redigido pela enfermeira (Figura 9), cujos parágrafos estão fora de ordem, há um exercício de compreensão textual pautado na reorganização dos parágrafos, de forma que a biografia fique cronológica, e no reconhecimento de seus temas (assim, como é possível depreender da leitura do texto na Figura 9, o primeiro parágrafo se refere à formação escolar do indivíduo, enquanto o último tematiza seu nascimento e infância); depois, verificar, dentre quatro afirmações, quais são verdadeiras ou falsas, de acordo com as informações do texto.

Figura 9 - Relato biográfico (LD2)

- b** Während des Gesprächs dokumentiert Marica Kovač die Informationen. Lesen Sie den Biografiebogen und ordnen Sie die passenden Themen aus 5a zu.

BIOGRAFIE	Name: Paulsen, Jan
_____ Bew. machte Lehre zum KFZ-Mechaniker in Kiel, fuhr vier Jahre zur See, dann studierte er Physik, Mathe und Maschinenbau in Augsburg und Hamburg. Er arbeitete von 1969 bis zu seiner Pensionierung als Berufsschullehrer in Husum.	
_____ Todesfälle nahestehender Personen: Im Alter von drei Jahren verlor Bew. seine Mutter. Seine erste Ehefrau und das gemeinsame Baby sind bei einem Autounfall gestorben.	
_____ Bew. hat 1 jüngeren Bruder und 1 Halbschwester aus 2. Ehe seines Vaters. Mit 23 heiratete Bew. seine erste Frau Lucie, die zwei Jahre später mit dem gemeinsamen Sohn bei einem Unfall starb. Vier Jahre später heiratete Bew. 2. Ehefrau Helene, mit der er 2 Töchter hat. Bew. ist seit 6 Monaten verwitwet. Kurz vor der Goldenen Hochzeit starb die Ehefrau.	
_____ Bew. lebte mit seiner Familie/Ehefrau in eigenem Haus mit großem Garten.	
_____ 1 Tochter lebt in München, 1 Tochter wohnt in Husum, mit beiden guter Kontakt. 1 jüngerer Bruder im Heim, kein Kontakt, 1 Halbschwester lebt noch mit ihrer Familie im Heimatdorf, guter Kontakt.	
_____ Bew. wurde in Segeberg geboren, wuchs auf einem Bauernhof in Hitzhusen auf, besuchte dort die Dorfschule und später das Gymnasium in Kaltenkirchen. An den Wochenenden und an den schulfreien Tagen musste er bei der Feldarbeit helfen und sich um den jüngeren Bruder kümmern.	

Fonte: BOLTE-COSTABIEI et al., 2020, p. 30.

Ao fim da unidade, há um parágrafo reforçando a importância do relato biográfico no contexto da Enfermagem:

O trabalho com a biografia ajuda a construir uma relação de confiança com os moradores e moradoras [de um lar de idosos], a entendê-los melhor e dar atenção às suas necessidades. Mas moradores e moradoras recordam-se a contragosto, às vezes, de acontecimentos negativos. Por isso, deve-se usar este método muito

cautelosamente e adequá-lo de acordo com o indivíduo. (BOLTE-COSTABIEI et al., 2020, p. 30)⁴⁴

Neste capítulo do LD2, o trabalho com a biografia se diferencia do trabalho com a anamnese, primeiro, por **sabermos quem é o personagem** do texto - os aprendizes acompanham Jan Paulsen desde o início do capítulo, testemunhando sua chegada no lar de idosos (representada por meio de um diálogo na unidade 2), seu desânimo e desinteresse em participar das atividades oferecidas pela instituição (revelada por outro diálogo na unidade 3) -, e dispomos ainda da informação de quem escreveu a biografia e em qual ocasião. Ainda que isso não seja incentivado explicitamente pela obra, professores e aprendizes podem, a partir dos dados obtidos no relatório, discutir novas possibilidades em relação ao cuidado prestado a Herr Paulsen, como, por exemplo:

- temas que a enfermeira poderia trazer ou, por outro lado, evitar durante uma conversa (como assuntos familiares, visto que o personagem sofreu muitas perdas ao longo de sua vida, dentre elas sua mãe, duas esposas e filho);
- atividades, dentre as que são oferecidas pela instituição ou não, que poderiam ser sugeridas para ele, como tarefas relacionadas aos seus hobbies, à sua criação em uma fazenda ou ao seu interesse por máquinas e ciências exatas;
- informações que não constam no relatório, mas que, de acordo com a experiência pessoal dos aprendizes, poderia ser de utilidade para a equipe de Enfermagem, tendo em vista o comportamento do paciente nas outras unidades.

Ao fazer isso, os aprendizes respondem ao enunciado, engajando-se com ele como se fossem de fato enfermeiros do referido paciente discutindo em equipe, e conectando sua biografia a informações distribuídas ao longo dos exercícios de outras unidades. Isso contribuiria para que o proceder com o texto não fosse só um momento de treino da leitura e da escrita, mas de levantamento de informações para aplicação em um caso concreto. O texto em questão abre essa possibilidade muito mais do que o relatório de anamnese (Figura 8),

⁴⁴ No original: “Die Biografiearbeit hilft, ein Vertrauensverhältnis zu den Bewohnern und Bewohnerinnen aufzubauen, sie besser zu verstehen und individuell auf ihre Bedürfnisse einzugehen. Aber Bewohner und Bewohnerinnen erinnern sich manchmal ungerne an negative Ereignisse. Man sollte diese Methode deshalb sehr vorsichtig anwenden und individuell anpassen.”

centrado em uma personagem sem indicações concretas, sem biografia, sem falas e sem interesses.

Além disso, a presente unidade associa o relato biográfico a um aspecto linguístico: a possibilidade de expressar uma mesma informação por meio de orações temporais, iniciadas pelas conjunções *wenn* e *als*, ou por meio de indicações temporais em sintagmas nominais (*Nominalstil*). Assim, o livro exemplifica como a sentença *als er drei Jahre alt war* pode ser transformada em *Im Alter von drei Jahren*; ou como *wenn er keine Schule hatte* equivale à mesma informação contida em *an den schulfreien Tagen* (Figura 10).

Figura 10 - Orações temporais e indicações de tempo com substantivos (LD2)

<p style="text-align: right;">G</p> <p>Temporalsätze mit <i>wenn</i> und <i>als</i> Mit Nebensätzen mit <i>wenn</i> und <i>als</i> berichtet man über Vergangenes <i>Als</i> er drei Jahre alt war, ... <i>Als</i> er 23 Jahre alt war, ... <i>Wenn</i> er keine Schule hatte, ...</p>	<p style="text-align: right;">G</p> <p>Zeitangaben im Nominalstil Vor allem in der Schriftsprache wird häufig der Nominalstil mit Präposition und Nomen verwendet. <i>Im Alter von drei Jahren</i> verlor Herr Paulsen seine Mutter. <i>Mit 23 Jahren</i> heiratete er seine erste Frau. ... <i>an den schulfreien Tagen</i> musste er bei der Feldarbeit helfen. ► ÜB 5c, d und e</p>
---	---

Fonte: BOLTE-COSTABIEI et al., 2020, p. 30.

A representação deste fenômeno, bem como os exercícios a ele correlacionados, estão em consonância com uma das tendências estilísticas encontradas na análise linguística do nosso corpus: a presença de substantivos preposicionados na oração principal em alternativa às orações subordinadas. É exatamente isso, por exemplo, que o seguinte exercício (Figura 11) solicita que o aprendiz faça, chegando inclusive a sugerir, na terceira coluna, quais preposições podem ser úteis para empreender essa estratégia de redação.

Figura 11 - Exercício de gramática (LD2)

e Grammatik Wie kann man es auch ausdrücken? Ergänzen Sie die passenden Nebensätze aus 5c.

Nebensatz	Zeitangaben im Nominalstil	Präpositionen
	<i>Im Alter von 24 / Mit 24</i> bekam sie ihr erstes Kind.	in + Dativ mit + Dativ
	<i>An schulfreien Tagen</i> musste sie im Geschäft ihrer Eltern helfen.	an + Dativ
	<i>Bei der Geburt ihres Bruders</i> war Frau Mendes fünf Jahre alt.	bei + Dativ

Fonte: BOLTE-COSTABIEI et al., 2020, p. 30

Assim, embora a biografia não seja um gênero discursivo específico da área da Enfermagem, ela assume no referido contexto uma importância específica, e sua redação

pode envolver estratégias de formulação comuns a relatórios, visto que ambos, na Enfermagem, possuem uma função de documentação de dados.

Após o capítulo 2, os relatórios são novamente retomados no capítulo 11, que trata do tema demência. Nessa linha, a lição *Umgang mit Demenz* engloba as seguintes unidades: (1) *Einstieg*, (2) dar atenção a pessoas com demência, (3) aconselhar familiares de pessoas com demência, (4) motivar uma pessoa com demência, (5), apartar uma briga, (6) escrever um *Übergabebericht* e (7) trocar informações sobre situações desagradáveis no ambiente de trabalho. Assim, a unidade 6 trabalha a produção do relatório à luz das situações que se desenrolam em torno da personagem fictícia Waltraut Evers, de 85 anos, moradora do lar de idosos “*Haus am See*”, que protagoniza cenas de estranhamento com seu filho quando este a visita.

Logo no início deste capítulo, o relato biográfico volta a aparecer, desta vez em um exercício de dinâmica parecida com a que foi empregada no LD1 (HAGNER, 2016, p. 12-13), ao trabalhar com os dados em forma de formulário e texto corrido. A primeira tarefa dos estudantes é cotejar um formulário preenchido com informações sobre o paciente Siegfried Mehnert - sobre o qual também não sabemos nada além do que está na ficha, mas como este exercício também se encontra no livro de exercícios, acredita-se que o objetivo era realmente somente fixar vocabulário e treinar mais as habilidades receptivas - e o relato biográfico produzido a partir dele. Com base nesse cotejo, os aprendizes devem identificar informações inconsistentes nas duas fontes de dados e corrigir o texto, como mostra a Figura 15. É um exercício, portanto, de compreensão de leitura e correção.

Figura 12 - Relato biográfico e ficha biográfica (LD2)

a Lesen Vergleichen Sie den Biografiebogen und den Biografiebericht. Korrigieren Sie die falschen Informationen im Biografiebericht.

Biografiebogen	
Name des Patienten / der Patientin	Siegfried Mehnert (m)
Erstinformationen stammen von	<input type="checkbox"/> Angehörigen <input type="checkbox"/> Freunden/Bekannten <input checked="" type="checkbox"/> Bewohner/in
Alter	72 (Geb. 18.6.1948 in Münster) Familienstand verwitwet Spitzname(n) Sigg
Mit welchem Ort verbindet er/sie den Begriff „Heimat“?	Bauernhof seiner Eltern, glückliche Kindheit, liebt Pferde, Katzen, Hunde
Hat er/sie Kinder?	2 Töchter (Ida, Marion), 1 Sohn (Frank)
Welchen Beruf hat er/sie ausgeübt und wann ist er/sie in der Regel aufgestanden?	Ingenieur in Münster, Wecker: 6.30 Uhr, viele Dienstreisen
Welche beruflichen oder familiären Wünsche hatte er/sie als Kind bzw. als Jugendlicher?	wollte gerne viel reisen, ein eigenes Haus bauen, eine Familie gründen
Welche Interessen/Hobbys hat er/sie?	heimwerken, Gartenarbeit, tanzen
Welche Personen sind ihm/ihr wichtig? Wer sollte ihn/sie besuchen?	seine 3 Kinder und 3 Enkelkinder (Max, Marie, Pia)
Wer eher nicht?	Schwiegersohn Martin (Ehemann von Marion), noch nie ein gutes Verhältnis
Gibt es ein wichtiges Ereignis in der letzten Zeit, das die Person immer noch beschäftigt (Enttäuschungen /Schicksalsschläge)?	Ehefrau (Hedwig) vor 2 Jahren verstorben. Hr. Mehnert hängt noch sehr an ihr.

Biografiebericht

Die Angaben zur Biografie stammen ~~von der Ehefrau~~ von Herrn Siegfried Mehnert. Herr Mehnert wird Sigg genannt. Herr Mehnert ist am 18.6.1948 in Münster geboren und auf dem Bauernhof seiner Eltern aufgewachsen. An diesen Ort denkt er nicht gerne zurück, weil er Angst vor den Tieren hatte. Herr Mehnert ist seit drei Jahren verwitwet und der Tod seiner Frau belastet ihn immer noch sehr. Er hat drei Kinder und fünf Enkelkinder. Es war schon immer sein Traum, eine Familie zu haben und mit ihr auf dem elterlichen Bauernhof zu leben. Herr Mehnert war als Landwirt tätig. In seiner freien Zeit hat er sehr gerne im Garten gearbeitet oder Gitarre gespielt. Am meisten freut er sich über Besuch seiner Familie, nur seinen Bruder möchte er nicht so gerne sehen. Mit ihm hat er sich noch nie gut verstanden.



Fonte: BOLTE-COSTABIEI et al., 2020, p. 176

A partir disso, os aprendizes passam à posição de produtores: com base na ficha biográfica de paciente Waltraud Evers - a protagonista do capítulo, com a qual eles tiveram contato por meio de uma textinho introdutório e diálogos orais -, os participantes são levados a produzir um texto corrido, processando dados até então dispostos em forma de tópicos e anotações. Assim, ocupam-se, como no exercício anterior (Figura 15), com as mesmas informações em dois suportes diferentes (ficha e relatório).

Ao longo do capítulo, os aprendizes testemunham o comportamento da paciente em diversas outras situações: na unidade 2, a enfermeira tenta ajudá-la a encontrar uma roupa para vestir, enquanto ela reage de forma desconfiada, confusa e agressiva; na unidade 3, a

enfermeira trava um diálogo com o filho da Sra. Evers, que se sente decepcionado com alguns comportamentos da mãe, levando a profissional a lhe dar dicas de como proceder com alguém na situação dela; na unidade 4, a enfermeira tenta convencer e motivar a moradora a participar de algumas atividades oferecidas pela instituição; na unidade 5, Frau Evers discute com outro morador do lar de idosos por causa de um jogo, o que leva a enfermeira a ter de apartar a briga. Em todas essas situações, os relatos biográficos da Sra. Evers produzidos pelos aprendizes podem entrar em cena como fonte de dados para enriquecer as discussões em sala de aula, provendo informações sobre o *background* da paciente. Discussões sobre os procedimentos adequados, argumentos possíveis e técnicas cabíveis para acalmá-la, motivá-la e orientá-la podem se apoiar nessas fontes de dados, simulando uma consulta a uma fonte real. Mesmo lidando com uma paciente fictícia, o relato biográfico, cuja função é orientar os enfermeiros em relação às particularidades e individualidades do ser humano que estão tratando, está pronto e disponível para uso, podendo alimentar reflexões e discussões como se os participantes estivessem diante de um caso real. Dessa forma, a produção textual deixa de ser apenas um exercício para treinar a expressão escrita e ganha uma função em sala de aula que extrapola o objetivo linguístico inicial.

Na unidade 6, a enfermeira produz um relatório narrando os últimos acontecimentos do lar de idosos protagonizados pela Sra. Evers. Assim como observado em relação ao personagem Jan Paulsen, do capítulo 2, sabemos exatamente quem é a personagem, em qual estado ela se encontra e quais acontecimentos e enunciados da Sra. Evers levaram a enfermeira, em sua posição responsiva, a produzir seu próprio enunciado, concretizado na forma do relatório. Todas as situações apresentadas nas unidades anteriores em forma de diálogos orais e textos escritos são documentadas no referido documento, que surge, então, bem contextualizado com o resto do capítulo.

A sequência didática da Unidade 6 tem início com um exercício de compreensão oral: após ouvir um diálogo entre a enfermeira e o filho da Sra. Evers, os aprendizes devem responder a quatro questões, sendo duas no formato “verdadeiro ou falso” e duas de múltipla escolha. Nesse diálogo, o filho da Sra. Evers desabafa com a enfermeira sobre o que o chateia: sua mãe, acometida pela doença em estado avançado, não o reconheceu, ficou agitada com sua visita e o acusou de querer lhe roubar. O exercício seguinte traz dois relatórios distintos documentando essa ocorrência, usando recursos linguísticos e formulações distintas (Figura 12) e, assim, permitindo uma comparação entre os efeitos de sentido gerados, tal como proposto também pelo LD1 ao tratar do relatório. E tal como no livro

anterior, neste há também um texto informativo abaixo dos *Berichten* declarando o que é (in)adequado à redação do documento. As dicas apresentadas são:

- a presença de data, cores para identificar o turno da ocorrência e um visto do autor;
- estilo objetivo, preciso, concreto, “sem opiniões pessoais”, sem avaliações ou expressões emocionais;
- predileção por tópicos curtos com abreviações, sem frases completas;
- uso de terminologia médica. (BOLTE-COSTABIEI, 2020, p. 174)

Figura 13 - Comparação entre relatórios (LD2)

b Lesen Sie im Übergabebericht die Einträge zu Frau Evers und hören Sie noch einmal. Welcher Eintrag passt zum Gespräch?

Datum	Frühdienst	HZ	Datum		HZ
14.05.	Bewohnerin erkennt Kinder nicht mehr und sagt, dass sie stehlen; Gespräch mit Sohn, hab mit ihm über Emotionen und Veränderung bei fortschreitender Demenz gequatscht; Streit m. Herrn Köhler, er ist aggressiv. Bew. wird leider immer dünner Maßnahme: habe Bew. fetten Schokodrink gebracht.	Sonja Berg	14.05.	- Bew. erkennt Sohn nicht, beschuldigt ihn zu stehlen - Gespräch m. Sohn, Aufklärung über Emotionen, Veränderung bei fortschreitender Demenz - Streit m. Herrn Köhler, Bew. erscheint aggressiv - Bew. verliert stark an Gewicht Maßnahme: hochkalorisches Getränk zum Frühstück bestellt	SB

Evers, Waltraut
15.10.1935
Station 2A
135792468

c Lesen Sie die Tipps und vergleichen Sie mit den Einträgen in 6b. Welcher Eintrag ist besser? Warum?

Einen Übergabebericht schreiben – So geht es!

Das steht im Übergabebericht:

- das Datum
- die Farbe für die Schicht
(Frühdienst, Spätdienst, Nachtdienst)
- Ihr Kürzel

So schreiben Sie den Bericht:

- sachlich, präzise, konkret: keine persönliche Meinung
- ohne Wertung oder emotionale Ausdrücke
- knappe Stichpunkte mit Abkürzungen, keine ganzen Sätze
- medizinische Fachterminologie

In Bericht B steht das Kürzel SB. Das ist besser als in A, wo ...

Fonte: BOLTE-COSTABIEI et al., 2020, p. 174

Com essas dicas, os aprendizes podem chegar à conclusão de que, linguisticamente, o segundo *Bericht* é mais adequado, visto que as ocorrências estão predominantemente descritas por meio de substantivações (*Conversa com o filho, esclarecimento sobre emoções, mudanças em casos de demência em estado avançado, briga com o Sr. Köhler*), e a medida empreendida pela enfermeira está registrada em uma sentença passiva sem o verbo modal. No outro relatório, tido como inadequado, as palavras não estão abreviadas, há uma oração subordinada com conjunção, o sujeito está expresso em orações em voz ativa e consta até mesmo um advérbio expressando opinião (*está infelizmente cada vez mais magra*).

Novamente, pode-se sugerir, por meio da própria dinâmica de sala de aula, que os aprendizes se coloquem na posição de interlocutores daquele relatório, no papel de profissionais do mesmo setor que, ao lerem o documento e se virem encarregados de prosseguir com o cuidado da paciente, discutam entre si como agir, levando em consideração as informações tal como foram documentadas; podem ainda criar outros relatórios que respondam a esse, imaginando o comportamento posterior da Sra. Evers após esse dia e, por conseguinte, as novas medidas que poderiam ser sugeridas, e assim por diante.

No último exercício desta sequência didática, os aprendizes são convidados a escrever um relatório com base em uma narrativa em formato de quadrinhos (Figura 13), que mostra o morador de um lar de idosos visivelmente contrariado em diversas situações: ameaçando chamar a polícia, brigando com um colega durante uma partida de xadrez e recusando-se a comer.

Figura 14 - Exercício de produção (LD2)

- d** Sie haben im Frühdienst den Bewohner Ingo Fuchs betreut. Sehen Sie die Bilder und schreiben Sie den Übergabebericht.



Fonte: BOLTE-COSTABIEI et al., 2020, p. 174

Não há, como nas outras ocasiões de escrita, qualquer exercício intermediário para a produção do relatório, como exercícios que apresentem e treinem os vocábulos e as estruturas mais adequadas, nem dicas para além daquelas mencionadas no âmbito da Figura 12.

Algumas poucas atividades que podem dar suporte à formulação do relatório são ainda encontradas no livro de exercícios: no primeiro, há um texto descritivo narrando livremente coisas que um morador do lar de idosos fez ao longo de um dia. Não há indícios de qual gênero se trata, podendo ser entendido como uma narração livre de qualquer remetente para qualquer destinatário. Ao lado deste texto, há uma versão do mesmo relato em forma de relatório, no qual existem quatro lacunas a serem completadas por termos-chave já à

disposição. No segundo exercício, assim como no primeiro, há um novo relato sobre o que outra moradora de um lar de idosos fez ultimamente, e a tarefa do aprendiz é transformá-lo em relatório, inspirando-se para isso no modelo do exercício anterior.

Figura 15 - Exercícios de produção de relatórios (LD2)

6 Einen Übergabebericht schreiben

a Lesen Lesen Sie, was der Bewohner Herr Ferland heute gemacht hat, und ergänzen Sie den Übergabebericht.

Heute Morgen hat der Bewohner nicht am Singkreis teilgenommen. Er hatte schlechte Laune und wollte lieber auf seinem Zimmer bleiben. Dann wollte er alleine in den Garten gehen. Er konnte heute nicht alleine essen. Ich habe ihm geholfen. Das hat eine Weile gedauert. Beim Spaziergehen am Nachmittag haben Herr Ferland und Frau Hinnig gestritten. Wie immer wurde er sehr wütend! Herr Ferland hat sie beschimpft und ihr mit der Faust gedroht. Ich habe ihm eine Handmassage gemacht und er hat sich zum Glück nach fünf Minuten beruhigt.

Maßnahme
wegen

Unterstützung
wirkte

Datum		HZ
16.01.	- Bew. hat (1) Verstimmung nicht am Singkreis teilgenommen. - Bew. hat m. (2) gegessen. - Streit m. Frau Hinnig, Bew. (3) wütend, hat m. d. Faust gedroht - (4): Handmassage	KM

b Schreiben Lesen Sie, was die Bewohnerin Frau Lenick heute gemacht hat, und schreiben Sie einen Übergabebericht.

Frau Lenick war heute Vormittag sehr deprimiert und wollte mit niemandem sprechen. Sie hat ihren Schrank ausgeräumt und die Kleidungsstücke im Zimmer verteilt. Ich habe ihr geholfen, die Kleidung wieder einzuräumen. Am Nachmittag hat sie ihre Tochter gar nicht mehr erkannt und angefangen, mit ihr zu streiten. Frau Lenick war danach so wütend, dass sie nicht zum Abendessen kommen wollte. Sie hat gar nichts gegessen. Sie ist schon sehr dünn, deshalb habe ich ihr einen hochkalorischen Drink bestellt.

Lernen lernen

Wichtiges markieren
Sie müssen nicht jedes Wort verstehen. Markieren Sie die Informationen, die Sie für den Bericht brauchen. Lesen Sie den Text immer bis zum Ende.

Datum		HZ
	- Bew. wirkte am Vormittag ...	

Fonte: BOLTE-COSTABIEI et al., 2020, p. 182

10.1.3. Análise dos gêneros do ponto de vista didático: LD3

No terceiro livro analisado, adequado aos níveis B1-B2, o relatório aparece já no primeiro capítulo, centrado no tema cuidado do corpo (*Körperpflege*), após diversos exercícios introdutórios de vocabulário relacionados ao corpo (por exemplo, associar cada parte do desenho de um corpo humano à sua nomenclatura; ligar partes do corpo a seus respectivos verbos de ação, como boca = comer, falar ou dentes = mastigar, escovar; e

conectar objetos de higiene a seus recipientes típicos, como pasta de dente e tubo), de estruturas típicas (como o treino de *Redemittel* para oferecer ajuda, pedir, informar, etc.) e compreensão oral. Há que se salientar que, ao contrário do LD2, esta obra não apresenta uma situação-problema ou um desenvolvimento narrativo conduzindo a unidade, mas ainda é possível encontrar, em algumas das unidades, exercícios isolados que se ancoram em outros, tomando situações previamente apresentadas como ponto de partida. A primeira ocasião de escrita a ser comentada aqui, por exemplo, apresenta essa peculiaridade.

A primeira unidade introduz a escrita do relatório com um texto relativamente longo, de uma página e meia de extensão, dividido em sete parágrafos, cada um contendo uma dica para se produzir um relatório adequadamente. Entretanto, falta um subtítulo para cada parágrafo, os quais os aprendizes devem escolher dentre uma lista de sete possíveis subtítulos dados. Os sete subtítulos, que resumem a ideia de cada parágrafo, são:

- “O relatório não deve possuir lacunas” (devendo-se relatar, portanto, não só o acontecimento em si, mas também seus desdobramentos e resultados);
- “Não use expressões com juízo de valor nem apresente suposições”;
- “O relatório deve ser escrito de forma breve”;
- “Não use expressões e formulações coloquiais”;
- “Anote não só o acontecimento, mas também a reação do paciente/morador e as medidas que foram tomadas”;
- “Emoções devem ser mantidas fora do relatório”;
- “Atente-se para não anotar informações sem clareza” (TELC, p. 12).

Em seguida, uma tabela de três lacunas (Figura 15) é disponibilizada para a redação de um relatório com base no exercício de compreensão oral previamente apresentado. Na situação representada no áudio, uma enfermeira de um lar de idosos pede que o sobrinho de uma hóspede leve alguns objetivos de higiene para a tia, pois ela, que não consegue enxergar direito, confundiu as embalagens e passou pasta dental nas pernas, onde deveria ter aplicado uma pomada. É essa a situação que os aprendizes devem documentar em forma de texto. Após a redação, é pedido que os aprendizes comparem entre si as produções textuais e verifiquem quais formulações são mais adequadas, bem como se todas as dicas foram respeitadas.

Figura 16 - Exercício de produção (LD3)

- b Schreiben Sie nun über den Vorfall, von dem Sie im Hörtext gehört haben, einen Eintrag in den Pflegebericht.

Pflegebericht <i>Käthe Dietrich, geb. 07.04.1928</i>			
Datum	Uhrzeit	Pflegebericht	Hz.

- c Vergleichen Sie nun Ihre Pflegeberichte. Welche Formulierungen sind angemessen? Haben Sie alle Regeln beachtet?

Fonte: TELC, 2017, p. 14

Ainda que não seja pedido que nada seja feito com o texto a partir daí, o LD3 é cheio de enunciados pedindo que os aprendizes discutam e achem soluções possíveis para casos apresentados nos diálogos. Logo após este exercício de produção, por exemplo, é solicitado seja discutido como situações análogas a essa podem ser evitadas e quais possibilidades lhes vêm à mente. Mas o texto em si não possui função nenhuma além de documentar as informações obtidas e treinar a expressão escrita.

Assim, ao abrir mão de exercícios intermediários de escrita e de treinamento de estruturas, não tendo disponibilizado aos aprendizes nem mesmo um modelo no qual poderiam se inspirar para produzir o texto, o capítulo prioriza simplesmente o eixo temático: cuidado com o corpo. Esse tema pauta a produção do relatório e direciona as discussões propostas ao longo da unidade. Mais do que treinar estruturas, o que se tem em mente aqui é oferecer uma oportunidade para que os aprendizes consigam produzir um documento para esta ocasião temática específica. Quanto aos recursos necessários, estes devem ser testados e possivelmente discutidos juntos do professor, que agora ganha um papel bem maior de orientação e fonte de consulta, visto que o livro não entrega as estruturas que autonomizariam o aprendiz a dar seus primeiros passos, ainda que limitados, na escrita do documento.

Já na unidade 10, focada no tema *Übergabegespräch*, os aprendizes são convidados a escrever um texto corrido - possivelmente um relatório - com base em informações pré-dispostas em um formulário de transferência (*Überleitungsbogen*). As informações são sobre o Sr. Schramm, que, em um exercício anterior de compreensão oral, foi mencionado: durante uma conversa de passagem de plantão, ao longo do qual é discutido o estado de seis

pacientes, Sr. Schramm é descrito como um portador de esclerose múltipla, que será transferido em minutos para uma clínica de reabilitação. Nesse diálogo, é mencionada a necessidade de se produzir ainda um relatório de transferência, tarefa com a qual os aprendizes em seguida se ocupam. O formulário do qual as informações devem ser extraídas simula bem o visual de um documento autêntico (Figura 16), constando não só as informações do paciente, mas também o logotipo do hospital junto a seu nome - *Städtisches Krankenhaus Kronau*. Novamente, o alcance do exercício não ultrapassa a já habitual mobilização das informações em dois formatos diferentes - texto e formulário -, dinâmica presente nos LDs 1 e 2.

Figura 17 - Formulário de transferência (LD3)

Schwester Karin hat den Pflegeüberleitungsbericht geschrieben. Was erfahren Sie über Herrn Schramm? Schreiben Sie mit den Informationen aus dem Pflegeüberleitungsbericht einen ausführlichen zusammenhängenden Text.

Städtisches Krankenhaus Kronau	
Persönliche Daten	
<i>Herr Schramm, Udo *23.3.64, Mertonstraße, 75555 Kronau</i>	
Angehörige: <i>Ehefrau Margit Schramm</i>	Tel. <i>344344</i>
Gesetzliche Betreuung	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nein
Familiensituation <i>verheiratet, zwei Kinder</i>	
Für eine sichere Umgebung sorgen	
Orientierung	<input checked="" type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein <input checked="" type="checkbox"/> zeitlich <input checked="" type="checkbox"/> örtlich <input checked="" type="checkbox"/> zur Person
Schmerzen	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nein
Sturzgefährdung	<input checked="" type="checkbox"/> Ja <i>Gangunsicherheit aufgrund der Multiplen Sklerose</i> <input type="checkbox"/> Nein
Kommunikation	
Bewusstsein	<input checked="" type="checkbox"/> wach <input type="checkbox"/> somnolent <input type="checkbox"/> delirant <input type="checkbox"/> komatös
Hilfsmittel	<input checked="" type="checkbox"/> Brille <input type="checkbox"/> Hörgerät <input type="checkbox"/> Sonstiges
Atmen	
Atembeschwerden	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nein

Fonte: TELC, 2017, p. 82.

Já na unidade 18, que trata dos temas admissão, transferência e alta dos pacientes, mais um relatório de transferência é apresentado. Dessa vez, os aprendizes devem processar as informações em um trajeto inverso ao que foi proposto na unidade 16: coletar as

informações em forma de texto corrido e distribuí-las adequadamente em um formulário em branco.

Um exercício de produção textual pode ser encontrado na unidade 20, que gira ao redor dos temas transfusão, infusão e coleta de sangue: também sem modelo algum a ser seguido, e sem se basear em contextos comunicativos concretos previamente apresentados, os aprendizes devem escrever um relatório, de cerca de 50 palavras, com base em informações apresentadas em um quadro: “*Sta. Sortner, demência, desorientação, verbalmente indelicada durante a administração dos medicamentos, recusa-se a receber os medicamentos, atira o dispenser nos enfermeiros, inquietude que ultrapassa 30 minutos, medicamentos mais tarde na presença da filha*”⁴⁵ (TELC, 2017, p. 166).

O LD3 é, como já demonstrado com números e gráficos na seção 9.2.3, a obra na qual se encontra o maior número de enunciados escritos correntes no ambiente de trabalho, em exercícios tanto de produção quanto de recepção. A maioria deles se conecta a exercícios anteriores de compreensão oral presentes na mesma unidade, ou seja, são enunciados que tentam responder a outros previamente apresentados, mas esse alcance discursivo termina aí. O objetivo desses exercícios é treinar mais livremente a expressão escrita, refletindo continuamente, diante dos mais variados temas, sobre a forma mais adequada de formular tais ocorrências.

Outra peculiaridade que se observa em comparação aos LD1 e LD2 é que, ao contrário dos outros, aqui os relatórios não estão concentrados em apenas uma ou duas unidades, mas espalhadas ao longo de várias lições: em quase toda unidade há pelo menos um exercício de escrita - seja de um relatório, plano de Enfermagem, e-mail, carta, etc. E todos esses exercícios chegam aos aprendizes, como mencionado, desacompanhados de exercícios intermediários de treinamento de estruturas ou de textos-modelo. O objetivo com o relatório é, então, levar o aprendiz a treinar sua escrita, em cada uma das unidades em que ele é trabalhado, de acordo com os respectivos temas: ainda que o gênero relatório resguarde sempre a mesma função para a Enfermagem, um texto relatando sobre um paciente que está sendo transferido mobiliza, muito possivelmente, desdobramentos discursivos e recursos lexicais e linguísticos diferentes de um texto que fala sobre a aplicação de medidas limitantes à liberdade do indivíduo. Portanto, ao permitir que o aprendiz formule os textos à luz de diversas ocasiões temáticas, experimenta-se os mais variados recursos e testa-se efeitos de

⁴⁵ No original: “Frau Sortner, Demenzerkrankung, Desorientierung, bei Medikamentengabe verbal ausfällig, schlägt Medikamente weg, bewirft Personal mit Dispenser, Unruhe über 30 Minuten, Medikamente später in Anwesenheit der Tochter”.

sentido para documentar situações de diversos níveis de complexidade. O que é priorizado, portanto, é o trabalho com os temas, e o relatório serve para documentá-los.

10.1.4. Comparação entre os LDs

Como pôde ser exposto nos parágrafos anteriores, existem muitas características que aproximam e afastam as sequências didáticas analisadas, nas quais se inserem o gênero discursivo *relatório*.

- **O relatório em interação com outros textos e enunciados**

Em primeiro lugar, é possível perceber que os relatórios, nos três livros, quase nunca aparecem “desacompanhados” nos livros analisados. Para além de casos restritos e isolados - predominantemente no LD1, em que trechos de relatórios figuram apenas para treino de vocabulário e gramática, ou em um caso específico no LD3, em que o relatório é apenas pretexto para um exercício de lacunas -, os relatórios expostos são empregados com o objetivo de treinar a escrita e a passagem adequada de informações. Eles geralmente estão conectados, em maior ou menor grau, a outros textos.

Como exemplo, podemos mencionar o fato de que, nos três LDs, os relatórios são trabalhados frequentemente em paralelo a outros documentos - como formulários, anotações esparsas - e não raramente se utilizam de ocorrências e informações obtidas em outros exercícios, como em e-mails ou diálogos orais que pincelam situações comunicativas concretas. Existe, logo, esse cuidado de empregar o relatório, como em um ambiente autêntico da área da Enfermagem, como um documento que não existe sozinho, mas ligado a todo um conjunto de ocorrências, protocolos e outros documentos.

Em outros casos, quando o objetivo é chamar a atenção para o estilo e a composição do gênero em si, os relatórios se interligam a textos ou parágrafos objetivos, instrucionais, permitindo que os aprendizes se informem sobre as convenções quanto à forma e ao conteúdo e até confirmem hipóteses previamente levantadas. É, portanto, observável, como mencionado por Adamzik e Neuland (2006 apud MAIJALA, 2007, p. 549), um conglomerado de textos de natureza diversa, que se apoiam e se complementam.

- **Sequências didáticas: organização dos exercícios e comparação entre os LDs**

A partir disso, podemos passar para uma análise mais detalhada sobre a tipologia de exercícios e como os LDs introduzem o gênero de forma variada, operando em diferentes níveis.

Para fins de melhor visualização das etapas que constituem as sequências didáticas e de facilitar a comparação entre os LDs, foi criado o seguinte quadro, que categoriza os exercícios em três fases: a fase de contextualização (compreendendo exercícios de apresentação das situações-problema e dos eixos narrativos, antes mesmo de mencionar o gênero), fase de trabalho com o gênero (desde o momento em que ele é citado até o treino de fenômenos e componentes isolados) e a fase de produção, quando os aprendizes são solicitados a darem seus primeiros passos em suas criações.

Quadro 5 - Relatórios - comparação das sequências didáticas e tipologia dos exercícios

Relatórios - comparação das sequências didáticas e tipologia de exercícios		
LD1	LD2	LD3
Fase 1 - Contextualização		
	1. Contextualização: exercício de compreensão oral apresentando o problema	1. Contextualização: exercício de compreensão oral apresentando o problema
Fase 2 - Trabalho com o gênero		
1. Reflexão sobre o gênero: inferências em relação ao conteúdo e compartilhamento de experiência pessoal		
2. Conscientização sobre a forma pelo conteúdo: comparação de textos	2. Conscientização sobre a forma pelo conteúdo: comparação de textos	
3. Explicação sobre a forma: leitura de parágrafos instrutivos	3. Explicação sobre a forma: leitura de parágrafo instrutivo	3. Explicação sobre a forma: leitura de texto instrutivo
4. Treino de vocabulário: completar lacunas com recursos lexicais já dados		4. Compreensão de leitura: encontrar subtítulos para cada parágrafo do texto expositivo

5. Exercício de gramática: completar ações com os verbos no <i>Partizip II</i> (voz passiva sem verbo auxiliar)		
Fase 3 - Produção		
6. Produção: escrita de textos com base em conjuntos de tópicos descontextualizados	4. Produção: escrita de texto com base em uma situação em formato de quadrinhos	5. Produção: transpor situação oralmente relatada para registro escrito

Fonte: o autor

Pelo Quadro 5, é possível ver que o LD1 dispensa a fase da contextualização, isto é, na apresentação da situação na qual se baseará os textos, uma vez que não há uma situação-problema ou um contexto narrativo que direciona as unidades. Ele se inicia, por outro lado, já tematizando o gênero discursivo em questão, por meio de um levantamento de ideias sobre suas convenções e apostando em uma comparação entre diferentes variantes do mesmo registro. Essa etapa, por sua vez, falta ao LD3, sendo que este, da contextualização da situação comunicativa, já parte para explicações teóricas sobre as convenções do gênero, sem apresentar modelos intermediários para ilustrá-lo. O LD2, por sua vez, compreende ambas as fases: apresenta uma situação-problema e, antes de expor instruções para a produção do gênero, permite que os aprendizes analisem modelos já prontos e discutam sobre eles.

Os três livros são cuidadosos em expor diretrizes e orientações para a redação dos relatórios. Em todos eles, parágrafos curtos (LD1 e LD2) ou mais longos (LD3) chamam atenção para o estilo preciso e neutro que caracterizam o gênero, sublinhando a necessidade de não se registrar nada do ponto de vista pessoal. O LD1, entretanto, vai mais a fundo na questão linguística, orientando explicitamente, por exemplo, que devem ser evitados o pronome *ich* e o verbo *sollen*, que declarações dos envolvidos devem ser registradas diretamente com aspas ou com expressões como “*nach eigener Aussage*” (“de acordo com declaração própria”) e que medidas devem ser anotadas da forma mais curta possível, ou seja, na voz passiva sem o verbo auxiliar.

O LD1 é também o único a trazer um exercício focado nesse recurso linguístico (ocultamento do verbo auxiliar), embora essa tendência esteja presente em amostras de relatórios encontrados nos três LDs, o que leva à hipótese de que os três livros tentam, em maior ou menor grau, expor modelos de relatórios que simulem marcas linguísticas tal como elas ocorrem nos usos reais, correspondendo ao que Andrade e Silva (2017, p. 24) propõe

como o conceito de *texto semi-autêntico*, isto é, “texto criado para o ensino de línguas, mas que simula marcas de gênero textual de um texto criado para outro meio”. É sensato, porém, que justamente o LD1 lance luz explicitamente sobre esse nível de detalhamento linguístico, visto que ele se define como um material introdutório e complementar a cursos mais gerais de nível B1, operando bastante no nível linguístico, de treinamento de gramática e de instrução à produção de textos, enquanto o LD3, no outro extremo, utiliza o alemão em nível relativamente mais técnico e instrumental, no qual seriam priorizadas, para além da mediação de vocabulário e desenvolvimento das habilidades comunicativas, o incentivo a discussões e reflexões acerca dos temas.

O LD2, embora também não entre tanto na exposição linguística da composição do gênero, evidencia em certo momento um fator estilístico encontrado em nosso corpus: a substantivação preposicionada como alternativa a verbos e orações subordinadas. Ainda assim, o tratamento a esse assunto não é tão detalhado e aprofundado quanto a atenção conferida pelo LD1 às estruturas recomendadas para o gênero, construindo uma espécie de passo a passo até a produção dos microtextos.

- **O relatório como fim e como meio**

Outro motivo pelo qual o LD1 traz mais atividades linguísticas em torno dos relatórios, enquanto isso falta às outras obras, reside no propósito das unidades em si. No LD1, **o gênero em si é o tema** da unidade, logo, toda a extensão do capítulo está preenchida com atividades para essa finalidade: apresentar estruturas e formular adequadamente um texto dentro das convenções do gênero. Dessa forma, o exercício final, ou seja, a tarefa que resume o ponto de chegada do capítulo, resguarda a função de escrever pequenos registros (microtextos) de relatórios com base em palavras-chave e tópicos que, porém, não apresentam relação uns com os outros e não se ancoram em nenhuma situação comunicativa concreta, nem mesmo fictícia. **A estrutura do relatório é um fim em si mesmo.**

Os outros dois livros, por sua vez, trabalham de forma mais contextualizada com temas e situações comunicativas concretas: enquanto, no LD2, o relatório é apresentado dentro de um cenário bem delineado (demência) e a produção textual se baseia na personagem que, desde o início do capítulo, vinha protagonizando diferentes situações sociais, o LD3 articula o gênero inicialmente a um tema objetivo (cuidado do corpo), e depois, em quase todas as vezes em que o relatório surge, os aprendizes devem produzi-lo com base em situações-problema que girem em torno dos temas técnicos das determinadas

unidades (infusão, transferência para outra unidade, introdução de medidas limitantes à liberdade do indivíduo etc.). São materiais, portanto, que priorizam as situações e empregam o relatório como instrumento para registrar informações obtidas em outras ocasiões, em outros exercícios daquela unidade, sem seguir modelos ou imitar estruturas. E mesmo que nada seja feito com esse texto depois, mesmo que esse documento seja guardado após sua produção (como enfermeiros supostamente fazem depois de produzi-lo em uma situação real: guardam-no para que, futuramente, seja usado pelos agentes pertinentes), permanece o objetivo de produzir relatórios com o fim em si mesmo de registrar o que foi testemunhado previamente, como um hábito, uma tarefa de rotina em seu dia a dia profissional. Assim, o relatório aqui não é empregado como fim, visto que o objetivo não é simplesmente aprender a escrevê-lo, independente da situação relatada, mas é empregado como **meio**, como um **recurso de documentação de dados** obtidos em outro momento, o que simula a função do gênero na vida real.

O relatório é uma ferramenta de documentação de dados, sendo estes coletados de diversas fontes: dos enunciados do próprio paciente, das ocorrências vivenciadas e observadas pelos próprios enfermeiros, de outras fontes escritas, etc. Passar as informações de uma fonte oral ou escrita para o relatório não é simplesmente um trabalho de escrita ou de tornar o registro mais formal, mas de reflexão: de que forma essa sentença, de tal forma estruturada, será recebida pelos profissionais que futuramente farão uso deste documento? Tendo em vista que os interlocutores autênticos, em uma situação real, possivelmente teriam pouco tempo para tomar conhecimento do conteúdo e fazer uso dessa informação, quais recursos o autor do enunciado poderia lançar mão para manter a escrita econômica e ainda assim compreensível? Tais reflexões estão, como já mencionado, em consonância com a competência de processamento da informação, defendida por Kuhn (2007, p. 48) como uma das habilidades a serem desenvolvidas em cursos de idiomas para fins profissionais.

Para que essas reflexões cumpram de fato seu propósito, entretanto, é possível que o próprio professor esteja ciente do potencial reflexivo e comunicativo que tais exercícios oferecem e tenha consciência de que a potencialidade do relatório não termina na sua produção, mas que seu uso pode transbordar a esfera do texto, transformando-se em material para uso posterior em sala de aula, como será exemplificado a seguir.

- **O relatório enquanto instrumento em sala de aula**

O uso das produções dos alunos pode fomentar novas atividades produtivas e discussões em diferentes planos, seja no nível linguístico, técnico ou na interação com os conteúdos posteriores do livro, como apresentado a seguir:

Quadro 6 - Relatórios - possibilidades de uso posterior em sala de aula

Relatórios - possibilidades de uso posterior em sala de aula		
Nível linguístico	Nível técnico	Nível discursivo
Comparação entre textos e os diferentes efeitos de sentido alcançados Discussão de outras possibilidades de formulação Exploração de estratégias de redação para melhor equilibrar clareza e economia linguística	Uso do texto como fonte de dados para discussões profissionais Discussão de como se poderia agir profissional e eticamente naquela situação, levando em consideração as informações tal como foram documentadas	Relacionar dados com situações posteriores apresentadas na unidade (quando a obra apresenta uma continuidade narrativa) Produzir outros relatórios, que deem continuidade à narrativa, buscando imaginar como as medidas do último relatório foram empregadas, o efeito delas, o comportamento posterior do paciente e novas medidas adequadas

Fonte: o autor

No que chamamos de nível linguístico, os textos podem ser, como já ocorre em cursos de diversas naturezas, comparados, com o objetivo de verificar as variantes empregadas pelos aprendizes, os recursos utilizados e os efeitos de sentido daí decorrentes - uma atividade, portanto, parecida com a que foi proposta pelos LDs 1 e 2, ao oferecer duas versões de um mesmo relato e incentivar os aprendizes a investigar a (in)adequação de determinadas marcas linguísticas. Aprendizes também podem trocar textos, comentar as produções dos colegas e aprender com as ideias dos outros. O professor, por sua vez, poderia auxiliar na reflexão acerca de outras estratégias, não utilizadas, mas que poderiam ser empregadas para alcançar, ao mesmo tempo, clareza, precisão e neutralidade.

No nível técnico, os textos produzidos se tornariam material para discussões sobre o próprio fazer profissional. Assim, aprendizes, debruçados sobre seus próprios textos e os do colegas, bem como sobre os efeitos de sentido obtidos, podem discutir como o destinatário

daqueles textos - profissionais, como eles próprios - poderia agir naquele caso, a partir daquele documento, e como determinadas formulações, da forma como foram registradas, poderiam levar a determinados entendimentos e ações.

Por fim, nos LDs que lançam mão de contextos narrativos para emoldurar as unidades e os temas, traçando uma sequência de acontecimentos interconectados ao longo dos exercícios, os participantes poderiam usar suas próprias produções - de relatórios biográficos, por exemplo - como fontes de dados para discutir características e comportamentos dos personagens, bem como os procedimentos mais adequados para tais indivíduos. É possível, ainda, que os aprendizes escrevam relatórios que dêem continuidade aos dos colegas, relatando como as medidas sugeridas foram empreendidas, os efeitos que elas desencadearam e sugerindo o que fazer a partir dali.

Em um contexto dessa modalidade de ensino ambientado no Brasil, no qual os aprendizes estão longe dos futuros postos de trabalhos e do funcionamento das instituições alemãs, atividades como essa podem ajudar a simular o proceder real com tais textos, incluindo-os em eixos de trabalho colaborativos que envolvam a si próprios, os colegas, o ambiente da sala de aula e a situação-problema imaginária que se apresenta diante deles, com todos os seus antecedentes e seu desenrolar.

10.2. Gênero discursivo: e-mail

Passemos agora para a análise dos e-mails, o segundo e último gênero discursivo eleito para análise, seguindo o mesmo trajeto que realizamos quanto aos relatórios.

Tal como empreendido durante a análise do gênero anterior, o e-mail também foi tomado como objeto de investigação sob as mesmas perspectivas, a saber, as **intenções comunicativas** que compõem os enunciados, **tempos verbais** empregados e a possível ocorrência de **estratégias de redação** que evidenciem tendências adotadas pelos LDs.

Em contraponto ao relatório, porém, esperava-se que os resultados extraídos dessa análise fossem mais diversificados e apresentassem menos tendências específicas, visto que o e-mail se diferencia do gênero anterior principalmente pelos seguintes motivos:

- não é um gênero exclusivo da área da Enfermagem, o que significa que pode ser redigido nas esferas privada, corporativa (qualquer que seja a área) universitária, etc., e isso tem inevitáveis consequências para uma maior flexibilidade de construção;

- enquanto o relatório consistia em uma ferramenta de documentação de informações que servia à comunicação entre colegas de trabalho (enfermeiros), restringindo-se a um alcance limitado ao interior das equipes de saúde, o e-mail está inserido em fluxos comunicativos mais amplos, podendo circular não só entre colegas, mas entre setores, entre instituições e pessoas fora das instituições, como clientes, o que possibilitaria que também os níveis de formalidade e até o estilo mais ou menos técnico se diversificasse;
- conseqüentemente, tendo em vista as particularidades já elencadas, até mesmo os assuntos que se refletem neste gênero discursivo podem ser mais diversos.

Os enunciados coletados que pertencem ao gênero discursivo *e-mail* constituem-se por 150 orações que apoiam, dentro dos respectivos enunciados, as principais intenções comunicativas: instruir (48), relatar fatos e ocorrências (24), fazer um pedido (22), dar conselhos e sugestões (22) e, por fim, justificar (11). Outras intenções foram identificadas, mas não obtiveram números expressivos como essas. Vale afirmar ainda que grande maioria de todas essas intenções comunicativas decorre do LD3, a obra da qual foi extraído o maior número de e-mails (quase dois terços das orações coletadas originaram-se dessa obra).

Quadro 7 - Intenções comunicativas do gênero discursivo e-mail

Gênero discursivo: e-mail				
Intenções comunicativas	Ocorrências no LD1	Ocorrências no LD2	Ocorrências no LD3	Total
Instruir	31	6	11	48
Relatar fatos e ocorrências	20	1	3	24
Fazer um pedido	13	5	4	22
Dar conselhos e sugestões	18	0	4	22

Fonte: o autor

Comparando as intenções comunicativas mais identificadas nos e-mails coletados, é possível perceber que elas se assemelham entre si por meio dos performativos (FIORIN,

2012, p. 170) que carregam, isto é, são sentenças que engendram atos a serem executados pelo interlocutor, em diversos graus de abordagem (pedido, instrução, sugestão),⁴⁶ expondo ao seu seu interlocutor que (e como) algo pode ou deve ser feito.

Já a intenção *relatar fatos e ocorrências* classifica-se mais como uma constatação do que como uma intenção comunicativa pela qual se executa uma ação. Porém, visto que, em e-mails que circulam no ambiente profissional, algo é idealmente relatado tendo em vista um objetivo funcional, observou-se, nos e-mails coletados, que as orações constatativas só estavam ali para justificar o ato performativo que a acompanhava (ou seja, relatos e ocorrências empregados para sustentar a instrução, ordem ou pedido expresso no núcleo do e-mail). Disso, podemos deduzir que, na visão dos produtores desses materiais, um e-mail meramente informativo, relatando um acontecimento com o mero objetivo de relatar, costuma ser pouco comum na realidade profissional (ao contrário do que ocorre na comunicação privada, no âmbito da qual mensagens instantâneas são continuamente trocadas apenas para conversar sobre um ocorrido, sem necessariamente haver performativos envolvidos).

No exercício a seguir, por exemplo, é solicitado que o aprendiz explicitamente relate que a cliente não conseguiu ir ao banheiro a tempo e que tem medo de uma possível queda. Isso não torna o gênero discursivo a ser produzido um relatório, visto que o objetivo não é simplesmente documentar o fato, mas usá-lo como justificativa para obter informações sobre uma cadeira sanitária para a paciente, tais como preço e prazo de entrega.

Sua cliente, Frau Kropf, não conseguiu chegar ao banheiro a tempo hoje à noite. Relate isso da sua posição e informe, que Frau Kropf, por medo de uma nova queda ou de outros incidentes, gostaria de ter um vaso sanitário móvel à noite. Pergunte de onde, quando e por qual preço Frau Kropf poderia recebê-lo (TELC, 2017, p. 30).⁴⁷

Ao contrário do relatório que, como já mencionado, resguarda a função específica de relatar por si só, as intenções comunicativas atreladas aos e-mails geralmente colocaram o interlocutor diante de uma tarefa objetiva. Considerando que grande parte dos e-mails

⁴⁶ Fiorin (2012), ao explicar a Teoria dos Atos de Fala de John L. Austin, define atos de fala performativos como atos que “correspondem, quando são realizados, à execução de uma ação” (p. 170), ou seja, “afirmações que não descrevem nada, mas pelas quais se executam atos (p. 171), como é o caso, no nosso corpus, das intenções comunicativas que incluem um pedido (para que algo seja feito), uma sugestão (de que algo seja feito) ou uma instrução (sobre como algo deve ser feito). Em oposição aos atos de fala performativos estariam os constatativos, que são meramente “descrições de estado de coisas”, constatações que podem ser verificadas como verdadeiras ou falsas.

⁴⁷ No original: “Ihre Klientin, Frau Kropf, hat es heute Nacht nicht mehr rechtzeitig aufs WC geschafft. Berichten Sie Ihrem Stützpunkt davon und teilen Sie mit, dass Frau Kropf aus Angst vor einem Sturz oder einem weiteren Zwischenfall nachts einen fahrbaren Toilettenstuhl haben möchte. Fragen Sie, woher, wann und zu welchem Preis Frau Kropf den bekommen kann.”

representados nos três livros são de enfermeiros para a própria equipe, faz sentido que eles possuam, em sua maioria, instruções sobre procedimentos e afazeres, o que justifica a função comunicativa *instruir* como a mais identificada no referido corpus. Um dos exemplos que mais saltam aos olhos é o extenso e-mail contido no LD1 (HAGNER, 2016, p. 72), no qual a direção da instituição explica os procedimentos a serem realizados mediante faltas, isto é, quem deve ser informado, em quanto tempo o atestado médico deve ser enviado, etc.

Mas e-mails com teor instrutivos são dispostos nos livros mesmo quando esses circulam em fluxos comunicativos externos à equipe. É possível, por exemplo, encontrar e-mails de teor instrutivo de dentro da equipe de Enfermagem para fora ou vice-versa. No primeiro e-mail exposto no LD3, por exemplo, o hospital escreve a outra instituição encomendando fraldas a um paciente (TELC, 2017, p. 30), dando instruções sobre o tipo de fralda, a quantidade e chamando atenção para a receita emitida pelo médico. Já em um dos últimos capítulos do mesmo material, que trata da organização de celebrações e festas em um lar de idosos, são expostos e-mails (TELC, 2017, p. 175; p. 178) escritos no âmbito da instituição, porém direcionados a profissionais externos contratados para a festa, e ainda um e-mail de um rapaz a um lar de idosos listando instruções e recomendações para a festa de aniversário de seu pai, hóspede da instituição.

Visto que as funções comunicativas coletadas continham, em sua maioria, instruções e pedidos a serem executados pelo interlocutor, foi esperado que tais intenções fossem linguisticamente expressas na voz imperativa. Isso não se confirmou: tal como observado nos relatórios, os tempos mais utilizados nas orações isoladas foram, respectivamente, o tempo presente (69 orações) e o passado expresso pelo *Perfekt* (21). Para além disso, vale chamar atenção para os modos verbais do subjuntivo e do imperativo: o *Konjunktiv II* esteve presente em 32 orações, e as vozes imperativas, nos registros formais e informais, totalizaram juntas 12 dos registros.

Mas nem todas as orações expressas no tempo presente são, automaticamente, constatações. A análise das orações isoladas novamente permite salientar a diferença entre oração e enunciado: registros como *Er braucht etwa fünf Stück pro Tag* e *Eine ärztliche Verschreibung liegt vor* são sentenças que, isoladamente, estão de fato formuladas no tempo presente e, por isso, podem parecer meras constatações, mas não são capazes de, sozinhas, expor a informação completa que está sendo transmitida no enunciado. Afinal, segundo Bakhtin (2006, p. 288), cada oração isolada possui um significado linguístico, mas não expressam tudo o que o falante quis dizer, impossibilitando que o interlocutor ocupe uma

posição responsiva. Assim, elas precisam se conectar a outras para, no nível da comunicação discursiva, expor um enunciado instrutivo:

- (14) Wir brauchen baldmöglichst Inkontinenzvorlagen der Marke "XY-wasserdicht für unseren Bewohner Walter Haybo für die nächsten drei Monate. Er braucht etwa fünf Stück pro Tag. Eine ärztliche Verschreibung liegt vor. Bitte teilen Sie uns mit, wann wir die Packungen abholen können bzw. ob Sie sie liefern können. Die Bezahlung erfolgt bei der Entgegennahme. (TELC, 2017, p. 30)

Tais enunciados são, portanto, uma porção de sentenças de fato no tempo presente, mas que, juntas, formam uma única instrução, um único enunciado direcionado à ação do interlocutor.

Outro exemplo bastante significativo é obtido pela análise da sentença isolada “*Meine Nummer haben Sie ja*”, que, em português, significaria algo como “você possui meu número de telefone”. Apesar de estar no tempo presente, esta sentença não tem como objetivo isolado meramente informar o interlocutor de que ele tem o número de telefone do remetente, o que seria pouco crível em uma situação comunicativa concreta. Uma leitura da mensagem completa, por outro lado, mostra que esta sentença é apenas parte de uma sugestão que ultrapassa o nível da oração:

- (15) Ich brauche nochmals Ihren Rat bei Erna Richter. Sie haben sie ja schon kennen gelernt. Ihre Schwester möchte gerne die Kontrakturprophylaxe an den Händen von Erna unterstützen. Sie fürchtet aber, das könnte Schmerzen verursachen, weil Erna Richter ohnehin schon eine schwere Arthritis hat. Ich habe Frau Reitmeyer versprochen, Sie nochmals um Hilfe zu bitten. Bitte kommen Sie doch möglichst noch in dieser Woche zu den beiden Damen für eine Beratung. Wir können uns gern absprechen und gemeinsam hinfahren. Meine Nummer haben Sie ja. (TELC, 2017, p. 123).

Logo, a sentença no tempo presente, anteriormente tomada isoladamente, ganha outro sentido no nível do enunciado: visto que o autor da mensagem está sugerindo discutir em conjunto o caso de uma paciente, a lembrança de que o interlocutor possui seu número é, na verdade, uma sugestão implícita de que tal encontro pode ser combinado com mais detalhes por telefone. Tal representação pode ser encontrada nos três livros analisados: as sentenças isoladas, enquanto unidades da língua, podem ser em sua maioria formuladas no tempo presente, mas enquanto partes de um enunciado, ajudam a sustentar intenções comunicativas que as transbordam. A sentença *Die Schulung findet im Seminarraum 3, im 6. OG statt*, extraída de um e-mail do LD2 (BOLTE-COSTABIEI, 2020, p. 193), não tem como objetivo simplesmente informar o local de realização de um evento, mas faz parte de um convite, seguido de instruções para participação:

- (16) hiermit möchten wir Sie herzlich zur Hygieneschulung am 3.12. einladen. Die Schulung findet im Seminarraum 3, im 6. OG statt. Bitte bestätigen Sie Ihre Teilnahme bis spätestens zum 30.11. (BOLTE-COSTABIEI et al., 2020, p. 193).

Como a produção dos e-mails pode estar vinculada a temas e destinatários mais diversos que os relatórios, torna-se muito mais difícil determinar quais tempos verbais expressam quais intenções comunicativas, ao contrário dos relatórios, que se destinavam sempre aos mesmos interlocutores, entregando informações predominantemente de uma mesma natureza, com os mesmos fins. A estrutura mais fechada e padronizada dos relatórios torna clara a divisão entre relatos de ocorrências (em sua maioria no tempo presente ou no pretérito) e medidas a serem tomadas (majoritariamente na voz passiva). Isso os difere ainda mais dos e-mails, enunciados compostos mais flexivelmente por diferentes intenções comunicativas, tempos e modos verbais.

Já o uso expressivo do *Konjunktiv II* era esperado nesses textos, visto que o modo subjuntivo é adequado para dar conta de intenções comunicativas como sugestões, conselhos e pedidos:

- (17) Ich würde mich sehr freuen, wenn Sie nächste Woche Zeit für ein persönliches Gespräch hätten. (BOLTE-COSTABIEI et al., 2020, p. 118).
- (18) Wir möchten Sie bitten, nach der Fortbildung den beigefügten Feedbackbogen auszufüllen und an uns zurückzuschicken. Danke! (BOLTE-COSTABIEI et al., 2020, p. 193).
- (19) Könnten wir morgen Dienst tauschen? (HAGNER, 2016, p. 72).

Quanto aos recursos linguísticos empregados, observou-se, como já era esperado, uma liberdade muito maior na construção das orações do que na redação econômica dos relatórios: enquanto 80% das orações dos relatórios não possuíam orações subordinadas, como *Nebensätze* e *Relativsätze*, dentre os e-mails este número se reduz a 62%. 56 das 150 orações que compuseram os e-mails possuíam uma ou mais orações subordinadas, como nos exemplos a seguir:

- (20) Das Interesse ist so groß, dass viele freiwillig daran teilnehmen würden, auch wenn diese Fortbildung nicht von dir verpflichtend vorgeschrieben wird. (TELC, 2017, p. 85)⁴⁸
- (21) Daher wollte ich gerne mit Ihnen besprechen, ob es eine Möglichkeit gibt, dass ich in nächster Zeit weniger Stunden arbeite, zum Beispiel, indem ich weniger Nachtdienste übernehme. (BOLTE-COSTABIEI et al, 2020, p. 118).⁴⁹

⁴⁸ Tradução: “O interesse é tão grande, que muitos participariam voluntariamente, mesmo se o curso não for estipulado por você como obrigatório.”

⁴⁹ Tradução: “Por isso eu gostaria de discutir com o senhor se existe a possibilidade de eu, nos próximos dias, trabalhar por menos horas, assumindo, por exemplo, menos plantões noturnos.”

No Exemplo 20, retirado de um e-mail de um enfermeiro à direção do departamento para verificar a possibilidade de um treinamento sobre o tema “formas de lidar com a agressividade na Enfermagem”, o autor do e-mail justifica que há um grande interesse da equipe acerca do assunto, o que implicaria em uma alta adesão voluntária dos colaboradores ao evento. Para isso, são conectadas uma oração principal e duas orações subordinadas, iniciadas respectivamente pelas conjunções *dass* e *wenn*. Considerando que a redação de um relatório, por outro lado, tende a priorizar substantivos e reduzir o número de orações subordinadas, uma das formas de redigir mais tecnicamente a seguinte oração corresponderia a algo como “*Grande interesse por parte da equipe pode levar a uma alta participação voluntária mesmo diante de uma possível não obrigatoriedade*”. Assim, as duas orações subordinadas e seus respectivos verbos dariam espaço a uma oração única, composta por uma sequência de substantivos e seus atributos (grande interesse, parte da equipe, alta participação voluntária e uma possível não obrigatoriedade), conectados por apenas uma locução verbal e algumas preposições.

No Exemplo 21, extraído de um e-mail no qual uma enfermeira pede por uma redução de horas extras, o pedido em si é formulado por uma combinação da oração principal com uma pergunta indireta (iniciada em *ob*) e duas orações subordinadas (introduzidas, respectivamente, pelas conjunções *dass* e *indem*). Uma oração com o mesmo conteúdo, mas formulada de forma mais técnica e econômica, seria, por exemplo: *desejada uma discussão sobre a possibilidade de uma carga horária de trabalho menor nos próximos dias, por exemplo, por meio de uma redução dos plantões noturnos*. Assim, as três orações não principais se converteriam em elementos preposicionados (uma discussão *sobre* a possibilidade de ... *por meio de* uma redução de ... etc), todos os verbos desapareceriam e o sujeito estaria oculto, ganhando um aspecto impessoal demais para um e-mail, quase protocolar.

Ao contrário do que foi encontrado nos relatórios, é possível observar que, em meio aos e-mails, não houve praticamente nenhuma sentença desprovida de verbos ou com o sujeito oculto - o que não significa que isso seja uma regra, afinal, não é raro que e-mails também precisem ser escritos e lidos às pressas, o que poderia condicionar uma maior economia linguística na redação -, mas é significativo que, nos livros analisados, os autores tenham seguido a tendência de expor amostras de e-mails com as sentenças mais completas possíveis.

Das informações coletadas nos parágrafos anteriores, pode-se depreender, portanto, que:

- o gênero discursivo *e-mail* retratado nos livros trouxe enunciados compostos basicamente por orações que, majoritariamente, auxiliam as funções comunicativas de instruir, sugerir, aconselhar e fazer pedidos, ações que possuem um efeito objetivo sobre a ação (a ser) empreendida pelo interlocutor, enquanto a intenção comunicativa de relatar fatos e ocorrências, constativa, serviria mais como contexto para justificar a ação a ser realizada pelo interlocutor;
- isso sustenta nossa hipótese de que, para os autores dos LDs, o e-mail no ambiente de trabalho, como uma ferramenta formal de comunicação corporativa, com objetivos bem delineados, é pouco usado para simplesmente contar algo que não esteja atrelado a ações a serem empreendidas;
- os temas, por serem mais diversos que aqueles contidos no relatório, atravessam tópicos gerais a diversas profissões que compõem o mundo do trabalho;
- os tempos e modos verbais utilizados, ao contrário do que foi observado nos relatórios, são mais flexíveis: o presente é o tempo verbal mais utilizado para construir as orações constativas, que constituem partes de uma mesma instrução ou sugestão; enquanto isso, as sentenças na voz imperativa e no *Konjunktiv II* expressam mais explicitamente o centro do pedido, da instrução, da sugestão, etc.
- também há uma presença maior de orações subordinadas do que nos relatórios, e até mesmo estruturas mais longas e complexas, condicionadas pelo entrelaçamento de mais de uma oração subordinada dentro do mesmo período, foram encontradas aqui de forma significativa.

Tendo em vista essas tendências com as quais tais enunciados foram linguisticamente construídos nos LDs, relacionaremos tais dados, a seguir, com a forma como cada um dos livros trabalha com o respectivo gênero.

10.2.1. Análise dos gêneros do ponto de vista didático: LD1

Começamos agora a análise da inserção de tais gêneros discursivos em suas respectivas sequências didáticas, com o fim de verificar como alguns dos aspectos mencionados - e quais outros - se refletem nas abordagens adotadas.

No LD1, os e-mails só estão presentes em dois dos 24 capítulos que compõem o volume de nível B1. O primeiro deles é a unidade 15, cujo tema é propriamente o e-mail enquanto gênero. Antes de seu início, há uma página introdutória contendo os objetivos estabelecidos para a unidade, que são: ler e-mails de chefes e colegas, responder e-mails e reportar ausência por motivos de saúde. Logo, podemos compreender que o e-mail será trabalhado tanto nos eixos de recepção (ler) quanto de produção (responder), associados a pelo menos um tema concreto (reportar ausência).

O capítulo se inicia com o léxico visual, contendo termos importantes para a comunicação eletrônica: anexo, responder, imprimir/imprensa, e-mail, receber/ destinatário, baixar (fazer download), apagar, pasta, caixa de entrada, enviar/remetente, salvar/gravar e encaminhar. Para fixar o vocabulário, é sugerido como exercício inicial que os aprendizes produzam orações incluindo, porém, lacunas no lugar dos novos vocábulos, e troquem suas sentenças incompletas com colegas, para que cada um encontre no léxico visual o termo que melhor complete as sentenças dos outros.

É no segundo exercício, porém, que os aprendizes são levados a, inicialmente, refletir sobre o significado deste gênero dentro de sua realidade profissional: é pedido que contem aos colegas de quem eles normalmente recebem e-mails no ambiente de trabalho e sobre quais temas usuais, sendo possível comparar o quão diversos os fluxos comunicativos do e-mail podem ser, a depender do cargo e do tipo de instituição em que cada um atua, e o quanto podem ser diversos os temas sobre os quais eles versam. Daí fica possível ao professor tecer uma reflexão sobre a função do gênero discursivo para os processos de trabalho de forma geral, seja nessa área ou em outras.

Alguns dos temas levantados pelos aprendizes neste primeiro exercício muito provavelmente podem ser encontrados nos e-mails à disposição para leitura no exercício seguinte (Figura 2), para os quais os aprendizes precisam criar um “Assunto” adequado. O primeiro texto, de “Moni” para “Doro”, é redigido de forma curta, breve e informal, podendo-se deduzir que ambos são colegas (algo também evidenciado pelas formas de tratamento, visto que *Moni* é, provavelmente, uma forma carinhosa do nome original da remetente). Neste e-mail, Moni pede por uma troca de turnos, para que possa ir à festa de aniversário de seu vizinho.

O segundo e-mail, escrito por uma remetente a seus “queridos e queridas colegas” (“*Liebe Kolleginnen und Kollegen*”), trata da organização de uma comemoração (uma “*Sommerfest*”), para a qual os destinatários devem confirmar presença até sexta e, assim, permitir que as bebidas e as carnes sejam, com antecedência, encomendados na quantidade

certa. Além disso, deve ser informado o que mais cada um trará para a festa, como pães ou saladas. Não fica claro qual função essa remetente desempenha no âmbito da instituição, se é uma enfermeira dentre as outras ou se ocupa algum cargo mais administrativo.

O terceiro e-mail pede sugestões de temas a serem discutidos na próxima reunião, cuja data é lembrada ao final. A mensagem, enviada pela direção de um dos setores à sua equipe, é bastante curta e direta.

Por fim, o e-mail mais longo da unidade, redigido formalmente pela direção de toda a área de Enfermagem de uma instituição, traz instruções detalhadas sobre como proceder em relação à comprovação das ausências: primeiro, a ausência precisa ser comunicada o quanto antes, para que os responsáveis possam realizar as alterações necessárias na escala da equipe; depois, o atestado deve ser enviado no máximo no terceiro dia da licença. Ao fim, o autor do e-mail se coloca à disposição para tirar quaisquer dúvidas.

Trocas de turno, informativos sobre eventos da empresa, organização de reuniões em equipe e instruções de como proceder em caso de ausências são temas que, independente da profissão, podem surgir, visto que estão relacionadas não à execução específica das atividades profissionais, mas à gestão e à organização do ambiente de trabalho e das equipes, o que extrapola a área em questão - e, muito provavelmente, os aprendizes já devem ter recebido ou escrito e-mails sobre esses assuntos em suas experiências profissionais atuais ou anteriores.

Figura 18 - E-mails no LD1

2 a Lesen Sie die E-Mails. Ergänzen Sie einen passenden Betreff. Vergleichen Sie im Kurs.

1
Halo Doro,
könnten wir morgen Dienst tauschen? Mein Nachbar hat mich gerade zu seiner Geburtstagsfeier eingeladen und da würde ich gern hingehen. Habe morgen aber leider Spätdienst. 😊
Liebe Grüße
Moni

2
Liebe Kolleginnen und Kollegen,
am 22. Juni findet unser Sommerfest statt – diesmal hoffentlich bei gutem Wetter! Da ich bald sowohl das Fleisch als auch die Getränke bestellen muss, bitte ich Sie, mir **bis Freitag, den 1. Juni**, Bescheid zu geben, ob Sie kommen. Schreiben Sie bitte auch, was Sie mitbringen wollen (Salate, Brot, Brezeln etc.). Vielen Dank für Ihre Mithilfe!
Herzliche Grüße
Julia Wellner

3
Hallo zusammen,
bitte schickt mir bis kommenden Montag Eure Besprechungsvorschläge. Zur Erinnerung: Unsere nächste Teambesprechung findet am 11. April statt.
Gruß
Edith (WBL)

4
Sehr geehrte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter,
in letzter Zeit haben einige Mitarbeiter/innen ihren Vorgesetzten nicht nur viel zu spät mitgeteilt, dass sie krankheitsbedingt nicht zum Dienst kommen können, sondern auch vergessen, uns rechtzeitig ihre Arbeitsunfähigkeitsbescheinigung zu schicken. Wenn Sie krankheitsbedingt nicht zum Dienst kommen können, melden Sie das bitte sofort der Stationsleitung oder ihrer Stellvertretung, da diese aufgrund Ihrer Arbeitsunfähigkeit eventuell den Dienstplan ändern muss. Sollten Sie drei Tage oder länger arbeitsunfähig sein, benötigen wir eine ärztliche Arbeitsunfähigkeitsbescheinigung. Diese Bescheinigung muss uns spätestens am dritten Tag Ihrer Arbeitsunfähigkeit vorliegen. Wenn Sie sich am Dienstag für den Rest der Arbeitswoche krankmelden, muss uns die Bescheinigung spätestens am Donnerstag vorliegen.
Für Rückfragen stehen wir Ihnen gern zur Verfügung.
Mit freundlichen Grüßen
J. Jäger (PDL)

Fonte: HAGNER, 2016, p. 72

Após a exposição dos e-mails, faz-se necessário, como de praxe, estabelecer o que deve ser feito com aqueles textos. No livro em análise, é primeiro sugerido um exercício de compreensão de leitura: os aprendizes devem ler quatro sentenças incompletas, uma referente a cada e-mail (por exemplo: “Moni quer trocar de turno como Doro, porque...”; “os colegas de Frau Wellner devem...”), e completá-las, de forma que reproduzam o conteúdo central dos textos.

Em seguida, os aprendizes devem marcar as formas de saudação utilizadas em cada e-mail e dispô-las em uma tabela, conferindo a cada uma a qualidade de saudação formal ou informal (Figura 19).

Figura 19 - Saudações e despedidas (in)formais (LD1)

- c **Markieren Sie die Anrede- und Grußformeln in 2a wie im Beispiel. Welche sind formell, welche informell? Ergänzen Sie in der Tabelle und sammeln Sie weitere Anrede- und Grußformeln im Kurs.**

	<i>informell</i>	<i>formell</i>
Anrede	Hallo ...,	
Grußformel	Liebe Grüße	

Fonte: HAGNER, 2016, p. 73

Além das formas de saudação, indícios dos níveis de formalidade podem ser reconhecidos em outros elementos textuais, que também podem ser explorados pelo professor junto aos alunos, como na análise de determinados vocábulos, que poderiam ser substituídos por outros mais ou menos cotidianos, ou ainda com base na forma como as sentenças foram redigidas.

Para esses quatro e-mails, não é solicitado que os aprendizes redijam respostas próprias. No exercício seguinte, estão já dispostas quatro respostas curtas, sem indicação de remetente e destinatário, que os aprendizes devem associar aos respectivos e-mails. A primeira resposta, por exemplo, se direciona ao E-mail 3, que pedia sugestões de tópicos para a próxima reunião:

A introdução dos novos graus de intervenção seriam, talvez, um tema para nossa reunião em equipe? (HAGNER, 2016, p. 73).⁵⁰

Por fim, o único exercício de produção disposto nesta sequência oferece quatro situações profissionais fictícias, descontextualizadas de alguma situação mais ampla, para as quais os aprendizes precisam redigir um e-mail. As propostas de redação são as seguintes:

- responder um convite da diretora do setor para uma celebração natalina, confirmando presença;

⁵⁰ "Wäre die Einführung der neuen Pflegegrade vielleicht ein Thema für unsere Teambesprechung?". Os *Pflegegrade* aqui expressos, traduzidos para o presente trabalho como *graus de intervenção*, dizem respeito à avaliação do paciente no início do tratamento para determinar a proporção de sua autonomia e, conseqüentemente, o grau de intervenção necessário pela equipe de Enfermagem, que pode ir de apenas um auxílio em atividades cotidianas até, em casos mais graves e comprometedores, uma gestão total do dia a dia do paciente pelos profissionais.

- informar a direção sobre o surgimento de uma febre repentina - e, portanto, a necessidade de se ausentar;
- enviar ao chefe sugestões para discussão na próxima reunião;
- responder ao colega informando que não é possível trocar de turno e o porquê.

As propostas de redação são, portanto, análogas aos e-mails e modelos de respostas lidos previamente. Para resolução da tarefa, basta que os aprendizes se inspirem nas mensagens já à disposição e utilizem-nas como modelo para criar suas produções próprias, realizando apenas as adaptações necessárias.

Ao contrário do que foi realizado com os relatórios, entretanto, não há exercícios intermediários de escrita conscientizando os participantes de estruturas típicas ou preferências vocabulares, algo que, diante da alta flexibilidade e menor previsibilidade dos e-mails, poderia ser menos possível de determinar. Outra possibilidade é considerar a natureza dos e-mails: como eles estão inseridos em outras esferas de nossa vida além da profissional, costumam ser mais frequentemente abordados em livros didáticos regulares, com os quais os aprendizes provavelmente já tiveram contato.

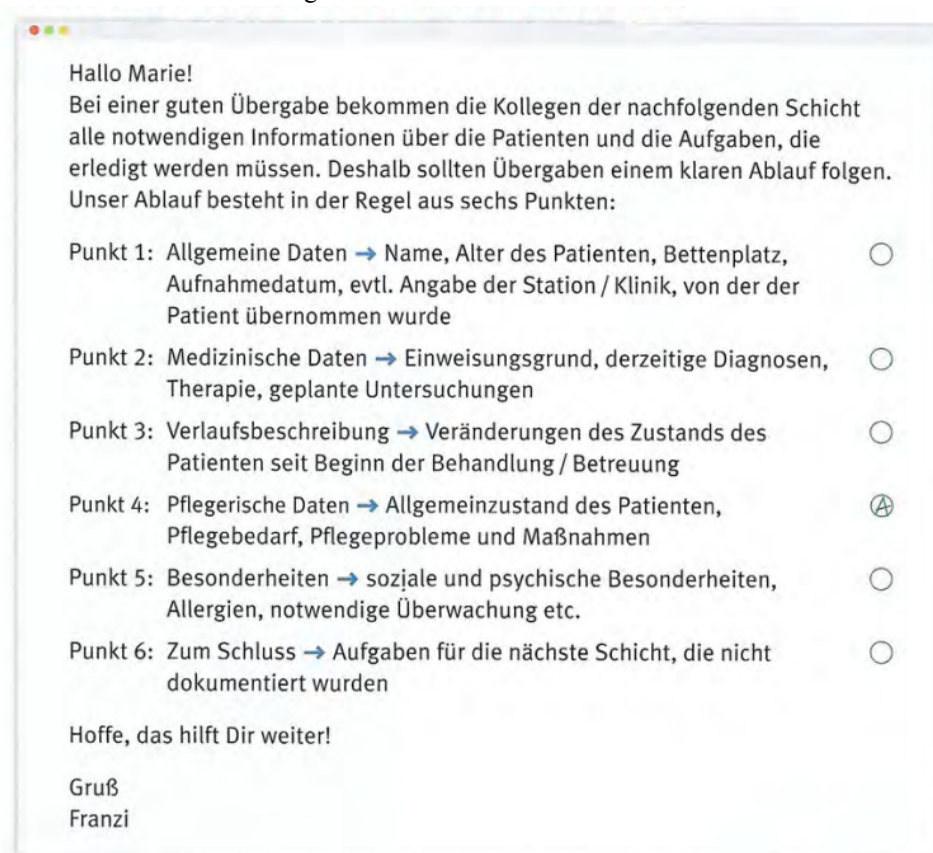
Na página de exercícios, a última da unidade, estão dispostos mais exercícios de vocabulário, de declinação de adjetivos e um exercício de associação de e-mails aos respectivos assuntos listados (“Pedido de registro antecipado”, “Convite para palestra”, “Atestado médico”, “Nova oferta de curso”, “Participação obrigatória em curso de formação continuada” e “Planejamento das férias”). Também nada é comentado ou sugerido pelos autores a respeito disso, mas uma breve análise dos assuntos predispostos leva ao reconhecimento de que todos eles são formados por substantivos e seus atributos, o que, em uma discussão com os aprendizes, poderia resultar na constatação de que essa tendência vai ao encontro das já comentadas brevidade e economia linguística, características também dos relatórios, para, no espaço mais curto possível, informar do que cada e-mail se trata. Isso, é claro, não é uma regra, por isso poderia ser explorado pelos professores junto de outras possíveis formas de se atingir o mesmo objetivo.

Consideramos ainda que, apesar da aplicabilidade generalizada do gênero, reflexões em torno dos assuntos é ainda mais pertinente no ambiente profissional, visto que, ali, eles não são só uma ferramenta de comunicação, mas também de documentação, o que exige maiores estratégias de organização, arquivamento e recuperação de informações, e os assuntos dos e-mails são importantes dados para tais procedimentos.

Após essa unidade, um único e-mail isolado volta a aparecer na unidade 22, que trata do tema passagem de plantão (*Übergabegespräch*). O objetivo dessa unidade é, do ponto de vista da compreensão oral, entender uma passagem de plantão; do ponto de vista da produção, participar de uma passagem de plantão, descrevendo o estado e as particularidades do paciente; e, no âmbito da leitura, entender um e-mail contendo instruções para uma passagem de plantão. Ao contrário da unidade anterior, aqui o e-mail não é o objetivo em si da unidade, mas ocupa uma função informativa.

Neste contexto, um dos exercícios, logo no início da sequência didática, apresenta um e-mail escrito pela enfermeira Marie a seus colegas, no qual ela pergunta como é feita uma boa passagem de plantão e se há um padrão para sua realização. É solicitado que os aprendizes, oralmente, expressem o que responderiam a ela, ou seja, que relatem como usualmente fazem a passagem de plantão - como a iniciam, estruturam, quais informações e detalhes são considerados etc. No exercício seguinte, há um e-mail de um colega em resposta a Marie (Figura 20), descrevendo detalhadamente, em torno de cinco pontos gerais, que tipos concretos de informações são comumente repassados durante a passagem de plantão.

Figura 20 - E-mail instrutivo no LD1



O e-mail, portanto, é altamente informativo e instrutivo, e segue uma estrutura muito organizada e didática para expor e classificar as informações. Além disso, seu estilo é preciso e impessoal, não havendo marcas relacionadas ao remetente ou ao destinatário. Se o mesmo texto fosse apresentado não na forma de e-mail, mas de um comunicado fixado na parede da instituição, ou como conteúdo de um manual entregue a cada enfermeiro no primeiro dia de trabalho, praticamente não haveria diferença em relação à sua forma. Também nada mais é explorado acerca do gênero e-mail nesta unidade - não é pedido que sejam feitas reflexões sobre a forma como os dados foram organizados, nem é solicitada resposta alguma. Aqui, ele é meramente empregado como suporte para as informações e explicações acerca do tema da unidade, mas o professor, ainda assim, poderia extrapolar o nível do conteúdo e inserir na aula as reflexões aqui mencionadas, voltando a tratar o e-mail dentro de sua possibilidade de circulação.

10.2.2. Análise dos gêneros do ponto de vista didático: LD2

No LD2, o e-mail surge pela primeira vez já em um exercício de produção, sem que o gênero seja apresentado ou que seu processo de produção e recepção seja discutido. Trata-se, afinal, de um material de nível B2, enquanto o e-mail é um gênero com o qual se tem contato normalmente desde o nível A1. Neste contexto, é solicitado que os aprendizes produzam um e-mail de cerca de 100 palavras solicitando uma redução da carga horária (BOLTE-COSTABIEI et al., 2020, p. 118), explicando o que tem ocasionado o acúmulo de horas extras e propondo uma forma de possibilitar essa redução.

Além de deixar o espaço livre para que os aprendizes se expressem livremente e testem sozinhos ou em grupo a melhor forma para construir essa **argumentação**, trata-se de um tema relevante para qualquer profissão, e não menos importante para os enfermeiros, que muitas vezes estão sujeitos a longas cargas horárias e ao acúmulo de horas extras, tanto no Brasil quanto na Alemanha. O fato de o material trazer esse tema é não só de relevância social, visto que os aprendizes precisam saber que essa problemática se encontra também no país-alvo, mas também de importância para o próprio exercício da profissão, visto que eles podem, por meio da redação, comparação e discussão entre textos, treinar as melhores formas para tocar nesse delicado tema, argumentar, persuadir e chegar às melhores soluções. Assim, o exercício de produção é inspirado em um contexto atual e pode fomentar discussões sobre o

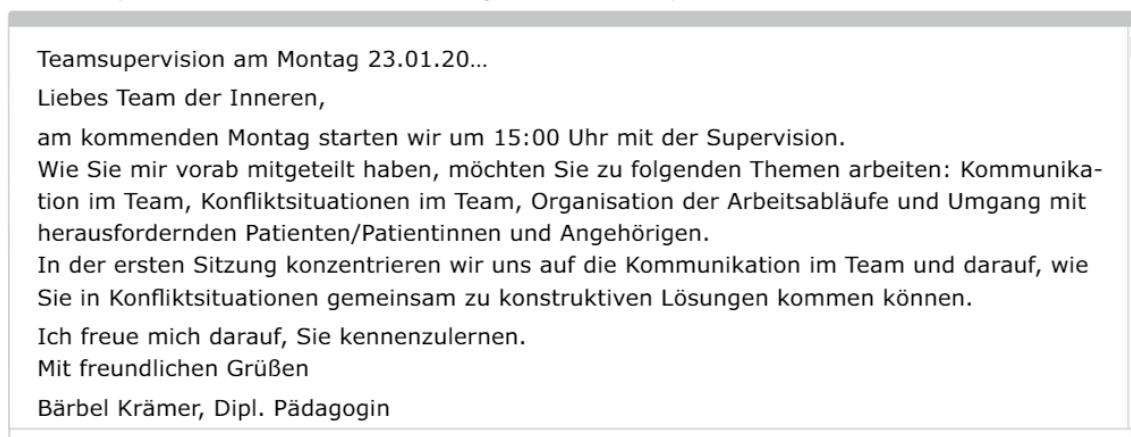
problema, sobre como proceder autenticamente em um caso como esse e sobre como construir uma argumentação sólida, consistente e adequada às condições sociais envolvidas.

O referido gênero volta a surgir no capítulo 12 (Figura 21), cujo tema é formação continuada e treinamentos na área da Enfermagem. Na última unidade deste capítulo, cujo objetivo é refletir sobre o decorrer de uma *Supervision*, os aprendizes são confrontados com esse termo, falso cognato da palavra da língua portuguesa *supervisão*, que define, na verdade, um método aplicado em organizações para o esclarecimento de conflitos e problemas dentro de uma equipe ou de um setor, tendo em vista o aprimoramento da capacidade profissional e da performance dos colaboradores (SUPERVISION, 2022).⁵¹

O e-mail apresentado dentro desse contexto é um convite para participar da referida *Supervision*, redigido por uma pedagoga fictícia, provavelmente externa à equipe, informando, além do dia e horário do evento, os temas que serão tratados no encontro. No primeiro encontro, por exemplo, será discutido sobre a comunicação em equipe e como, em situações de conflito, chegar em soluções construtivas. Com base neste e-mail, os aprendizes devem depreender e discutir o que é uma *Supervision* e responder a duas questões de verificação de leitura. A sequência didática tem continuidade com um exercício de compreensão oral que apresenta um diálogo entre colegas de trabalho, posterior ao encontro, baseado no qual os aprendizes devem indicar o que cada enfermeiro participante achou do evento.

Figura 21 - E-mail no LD2

a Vor der Supervision – Lesen Sie die Einladung. Was ist eine Supervision?



b Lesen Sie noch einmal und beantworten Sie die Fragen.

1. Über welche Themen möchte das Team sprechen?
2. Welche Themen werden in der ersten Sitzung besprochen?

Fonte: BOLTE-COSTABIEI et al., 2020, p. 191

⁵¹ Disponível em: <<https://www.duden.de/rechtschreibung/Supervision>>. Acesso em 28.09.2022.

Mais quatro e-mails aparecem nesta unidade, todos como parte da mesma atividade (Figura 22): a enfermeira que os aprendizes acompanham ao longo do capítulo recebe quatro e-mails sobre um treinamento de higiene a ser oferecido pela instituição. Em um deles, os funcionários são convidados para o treinamento, recebendo informações sobre data, horário e local e, por fim, devendo confirmar sua presença; no segundo e-mail, os funcionários com presença confirmada tomam conhecimento sobre um formulário de satisfação a ser preenchido após sua realização; no terceiro, é informado que o ministrante do evento adoeceu, o que implica no adiamento do treinamento; por fim, os funcionários recebem um último e-mail apenas para lembrá-los da nova data. Com base nesses conteúdos, os aprendizes devem associar os e-mails a seus respectivos assuntos (“Convite para treinamento de higiene”, “Treinamento de higiene: infelizmente sem lugar disponível”, “Lembrete: nova data”, “Treinamento adiado” e “Sua opinião é requerida”). Aqui, observa-se novamente, na maioria das alternativas, a tendência de concentrar as informações em torno dos substantivos e seus atributos, de forma que os assuntos fiquem curtos, breves e facilmente localizáveis.

Figura 22 - Exercício de compreensão de leitura com e-mails (LD2)

C Lesen Lucille Samonte bekommt E-Mails wegen der Hygieneschulung. Welche Betreffzeile passt zu welcher E-Mail? Lesen Sie und ordnen Sie zu. Eine Betreffzeile passt nicht.

a) Einladung zur Hygieneschulung
c) Erinnerung: Neuer Termin

b) Hygieneschulung: leider kein freier Platz zur Verfügung
d) Schulung verschoben e) Ihre Meinung ist erwünscht

1

Betreff:

Liebe Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, hiermit möchten wir Sie herzlich zur Hygieneschulung am 3.12. einladen. Die Schulung findet im Seminarraum 3, im 6. OG statt. Bitte bestätigen Sie Ihre Teilnahme bis spätestens zum 20.11. Freundliche Grüße
Matthias Blum

2

Betreff:

Liebe Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, danke, dass Sie sich zur Hygieneschulung am 03.12. angemeldet haben. Wir möchten Sie bitten, nach der Fortbildung den beigefügten Feedbackbogen auszufüllen und an uns zurückzuschicken. Danke! MfG
Matthias Blum

3

Betreff:

Liebe Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, leider ist unser Dozent für die Hygieneschulung erkrankt. Daher fällt der Termin am 03.12. aus. Die Schulung findet nun eine Woche später, am 10.12. statt. Mit freundlichen Grüßen
Matthias Blum

4

Betreff:

Liebe Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, hiermit möchten wir Sie nochmals daran erinnern, dass die Hygieneschulung erst am 10.12. stattfindet. Bitte teilen Sie uns rechtzeitig mit, falls Sie nicht teilnehmen können. Mit besten Grüßen
Matthias Blum

Enquanto na unidade anterior, portanto, o e-mail aparecia como oportunidade de escrita atrelada a um tema socialmente relevante, aqui eles servem à compreensão de leitura.

O gênero marca presença por uma última vez no último capítulo, que versa sobre o trabalho de uma *Hebamme*⁵². A última unidade deste capítulo tematiza a tristeza puerperal, também conhecida como *baby blues*, que acomete negativamente muitas mães de primeira viagem. No livro de exercícios, é proposto que os aprendizes leiam um texto sobre o tema, que contém dicas para lidar com esse sentimento. O objetivo do texto em si é, em algumas sentenças, ter de escolher, dentre duas opções lexicais, a que melhor completa o texto.

Logo após a realização desse exercício, há uma proposta de produção textual, dentro da qual os aprendizes se colocam no papel da *Hebamme* Annabel Licht e escrevem à cliente Julia Richert, personagens que protagonizaram juntas todas as situações expostas no capítulo. O objetivo do texto é, junto do envio de um *link* para o texto informativo do exercício anterior, recomendar para Julia Richert sua leitura, explicar do que se trata o texto, relembrar de forma empática e compreensiva pontos da última conversa que elas tiveram e, por fim, avisar quando irá visitar a cliente pela próxima vez. Portanto, ainda que a relação entre a *Hebamme* e a cliente seja profissional, supõe-se que o tom da comunicação entre elas seja mais próximo e privado do que relações cingidas por uma estrutura organizacional. Isso é outro aspecto possível de reflexão antecedente à produção: em que medida - e de que formas - a (im)pessoalidade deve predominar, quando tal relação profissional se constitui dentro de um contexto organizacional ou em um contexto de trabalho autônomo?

10.2.3. Análise dos gêneros do ponto de vista didático: LD3

O LD3, a já mencionada obra que, dentre as três, mais traz amostras de textos e exercícios de produção, repete seu feito em relação aos e-mails: ao longo de suas unidades, diversos e-mails e propostas de produção são apresentados, tratando dos mais variados temas. Assim, encontramos ao longo da obra e-mails a serem lidos ou produzidos com o objetivo de

⁵² Alguns tradutores online ou sites informativos colocam *Hebamme* como um equivalente a parteira. O próprio LD2, porém, busca expor uma definição para o termo: Uma *Hebamme* atua como pessoa não-médica contratada por uma clínica ou de atuação autônoma. Ela cuida de mulheres durante a gravidez e o parto, bem como nas semanas posteriores ao nascimento. Basicamente, são tarefas de uma *Hebamme* a criação de um *Partogramm*, a preparação e o acompanhamento do parto e os cuidados pré e pós-parto. Ela aconselha as mulheres em relação aos cuidados com o recém-nascido e à amamentação. *Hebammen* autônomas também realizam frequentemente cursos de preparação para o parto e de fortalecimento dos músculos envolvidos e/ou afetados pelo processo de gravidez (BOLTE-COSTABIEI et al., 2020, p. 218).

encomendar fraldas, buscar informações sobre um vaso sanitário móvel, orientar uma amiga quanto à incontinência pós-parto, solicitar troca de turno, solicitar a disponibilização de um armário para um estagiário, informar admissão de um novo paciente, sugerir e planejar um treinamento, obter informações de uma paciente junto à fisioterapeuta, cobrar os resultados de uma análise de sangue, dar orientações quanto à retirada de sangue, contatar cuidador legal do paciente para discorrer sobre temas diversos, compartilhar desejos do paciente para comemoração de seu aniversário e acertar detalhes quanto à organização de festas.

Também a forma como esses e-mails são trabalhados é diversa, como é exposto nos parágrafos a seguir.

Na unidade 3, que lida com o tema secreção, é solicitado que três e-mails sejam redigidos com cerca de 50-70 palavras. As propostas são:

- devido ao esgotamento de fraldas de um residente do lar de idosos, uma encomenda deve ser feita a uma loja de artigos hospitalares (*Sanitätshaus*), indicando detalhes quanto ao produto, prazo de entrega e formas de pagamento;
- deve ser redigido um e-mail pedindo informações sobre um vaso sanitário móvel, tais como preço e onde tal produto pode ser adquirido - não é especificado para quem esse e-mail deve ser enviado, além de constar na proposta que a situação da cliente, que não conseguiu ir ao banheiro a tempo por temor a quedas, deve ser relatada;
- responder a uma amiga que deu à luz recentemente, dando conselhos e propondo medidas para amenizar a incontinência pós-parto - é explicitamente solicitado que o aprendiz pense no tom privado, resultando na única proposta em todos esses materiais que, em uma esfera mais privada e informal, se direciona não a um colega de trabalho, mas a uma amiga.

Enquanto a primeira proposta parece adaptável a diversos contextos de aprendizagem (em diversos campos de atuação, encomendas de produtos devem ser feitas, diferenciando-se, de acordo com o respectivo campo, o conteúdo da encomenda, o objetivo e o tipo de destinatário), as outras duas soam mais vagas, não especificando exatamente em qual contexto de trabalho o produtor do e-mail estaria inserido (é um hospital, um lar de idosos, uma clínica ou o autor atende seus clientes em casa?). Dessa forma, entende-se que os participantes se encontram em um espaço mais livre para determinar o contexto para sua produção, o que, de certa forma, permite que, no momento da correção, os diferentes

contextos imaginados, bem como os recursos lexicais e comunicativos adotados, possam ser contrastados.

No capítulo 10, cujo tema é passagem de plantão, quatro e-mails são apresentados não em um contexto de produção, mas de recepção. O exercício de leitura tem como objetivo associar os quatro textos aos seus respectivos destinatários (Figura 23), dispostos em cinco alternativas: o conselho da instituição (*Betriebsrat*), o gerente da área de Enfermagem (*Pflegedienstleitung*), um colega (*Pfleger Singer*), o gerente do setor (*Stationsleitung*) e a administração da instituição (*Verwaltung*).

Figura 23 - Exercício de compreensão de leitura com e-mails (LD3)

Bei einer Übergabe werden auch organisatorische Fragen behandelt. In einigen Fällen ist dies nicht erfolgt oder nicht möglich gewesen. Deshalb haben einige Pflegekräfte E-Mails geschrieben. Ordnen Sie die Adresszeilen den richtigen E-Mails zu. Ein Adressat bleibt übrig.

- | | | | |
|------------------------------|------------------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| a Betriebsrat | aynur.bayram@br.waldkrankenhaus.de | d Stationsleitung | leitung4@waldhof.de |
| b Pflegedienstleitung | pdl@seniorenhaus.de | e Verwaltung | verwaltung@pflegezentrum.de |
| c Pfleger Singer | markus.singer@station3.de | | |

Von: Albert Merkinger

An: **1**

Hallo,
ich hoffe, du genießt deine letzten Urlaubstage noch in vollen Zügen.
Ich hätte eine große Bitte an dich: Da ich am kommenden Dienstag zum Elternsprechtag meines Sohnes in die Schule kommen muss, kann ich leider nicht wie planmäßig vorgesehen den Spätdienst übernehmen. Ich wollte dich daher fragen, ob wir an diesem Tag unsere Dienste tauschen könnten. Dann würde ich deinen Frühdienst übernehmen und du meinen Spätdienst. Geht das für dich?
Du müsstest dann an deinem ersten Arbeitstag nach dem Urlaub auch nicht so früh aufstehen.

Bis bald
Albert

Von: Wohnbereich 8

An: **2**

Guten Morgen, Frau Sieder,
ich melde mich wegen unseres Praktikanten Manuel Schauer, der seit Anfang des Monats bei uns im Wohnbereich ist. Wie wir vereinbart haben, soll er auch ein Schließfach in der Garderobe für die Mitarbeiter bei uns auf der Etage bekommen. Könnten Sie bitte noch einen freien Schlüssel bereitlegen?
Ich schicke Manuel dann bei nächster Gelegenheit ins Büro.

Vielen Dank und einen schönen Tag
Wohnbereichsleitung 8

Fonte: TELC, 2017, p. 85.

Não só uma leitura atenta, mas também uma discussão em dupla ou em conjunto podem levar à realização do exercício, visto que, para encontrar o destinatário de cada e-mail, é necessário compreender o conteúdo do e-mail e associá-lo ao campo de interesses ou responsabilidades de cada destinatário. O que está sendo solicitado ou informado em cada um

desses e-mails é de interesse da administração ou do conselho da instituição? Esse conteúdo se aproxima mais do escopo de tarefas da direção do setor ou da direção de toda a equipe de Enfermagem da instituição?

Essa tarefa não é puramente linguística, mas, ao trazer possíveis destinatários ocupando diferentes posições em uma estrutura institucional, mobiliza questionamentos referentes à estrutura hierárquica de uma instituição e ao campo de interesses e responsabilidades de cada um dos destinatários envolvidos. Para responder a esse exercício, os aprendizes precisam refletir sobre as instâncias administrativas nas instituições de saúde alemãs, sobre o que cada uma delas faz usualmente, e podem recorrer às próprias experiências em organizações similares em seu país de origem.

Além disso, é válido mencionar que, neste exercício, cada alternativa carrega não só a indicação do destinatário, mas também seu endereço de e-mail. Uma análise do domínio fictício de cada endereço de e-mail (*br.waldkrankaus.de*, *seniorenhaus.de*, *station3.de*, *waldhof.de* e *pflegezentrum.de*) pode ajudar a identificar o tipo de instituição em que cada um desses destinatários atua e, novamente, contrastá-los com o conteúdo e o teor dos e-mails, visando a identificar se eles se adequam mais ao ambiente de um hospital ou de um lar de idosos, por exemplo.

O trabalho de análise e contraste entre o conteúdo dos e-mails e seus destinatários pode ser bastante útil para contemplar os aspectos discursivos gerais que envolvem o gênero, sendo possível discutir não apenas elementos dentro do texto, mas também externos, como o domínio dos endereços de e-mail, pista significativa sobre a função profissional e os interesses de cada destinatário, que certamente afetam a produção textual em forma e conteúdo. Esse aspecto também pode ser exercitado para se trabalhar aspectos discursivos dos e-mails em cursos de alemão para outros contextos.

Um novo exercício de produção pode ser encontrado na Unidade 15, sobre profilaxias, ou seja, ações adotadas para “prevenir uma doença, por exemplo, medidas tomadas para que uma doença nem mesmo surja” ou para “impedir ou evitar um acontecimento”, segundo definição do próprio material (TELC, 2017, p. 119). A proposta de produção em questão se ancora, como frequentemente proposto em relação aos relatórios, em um exercício de compreensão oral presentes na mesma unidade: durante uma conversa com a Sra. Reitmeyer, que cuida de sua irmã com mobilidade limitada e quer saber mais sobre medidas profiláticas para evitar o aparecimento de feridas, uma enfermeira sugere entrar em contato com uma fisioterapeuta, para verificar o que mais pode ser feito nesse caso. A partir disso, os participantes devem escrever um e-mail, do ponto de vista da enfermeira

participante do diálogo, à mencionada fisioterapeuta, descrevendo o problema da irmã da Sra. Reitmeyer e solicitando uma visita para esclarecimento de dúvidas. O exercício menciona que, apesar da proximidade profissional entre a remetente e a destinatária, o pronome formal *Sie* deve ser utilizado.

O objetivo do texto, portanto, é pedir ajuda profissional e acionar serviços, algo comum em diversos ramos de atuação. Porém, esse exercício está particularmente imerso no ambiente da Enfermagem, pois exige uma compreensão de um diálogo anteriormente reproduzido, sobre um caso de saúde bem específico, a mobilização de um vocabulário mais especializado e talvez até mesmo uma reflexão sobre medidas profiláticas concretas para um caso como o descrito. Assim, apesar das ações comunicativas gerais que regem o e-mail, esta proposta abarca um conteúdo especializado e exige interação com conceitos da área da saúde.

Na unidade 20, cujos temas centrais são infusão, transfusão e coleta de sangue, o exercício final propõe a produção de textos sob a proposta de uma “escrita adequada à situação” (*Situationsgerechtes Schreiben*), ou seja, três textos de diferentes gêneros discursivos devem ser produzidos a diferentes destinatários de forma adequada. Esses gêneros são um e-mail, um “registro na documentação da Enfermagem” (relatório) e um aviso curto a um colega, e para cada um deles há um box com palavras-chave direcionando o conteúdo.

Para o texto 1, por exemplo, a ser enviado a um laboratório cobrando o resultado do exame de sangue de um paciente, as informações predispostas são: *coleta de sangue: 10 dias atrás, exame de sangue de rotina, geralmente sempre dentro de cinco dias úteis, talvez se perdeu?, pedido de verificação, mensagem breve*. Essa proposta de redação, apesar de também se ancorar em uma situação bem específica da Enfermagem, poderia ser facilmente revertida em um exercício de produção textual adequado a outros contextos, por meio de uma mera substituição de termos, visto que os atos comunicativos aqui envolvidos (cobrar atraso do recebimento de um documento, justificar a importância de recebê-lo no prazo, dar orientações sobre como proceder em relação a isso) são gerais.

O mesmo já não pode ser dito da última proposta, que implica em orientar um colega do setor pediátrico em relação a medidas para tentar aplacar o medo de uma criança diante da coleta de sangue. Aqui, uma substituição de termos, com o objetivo de adaptar o contexto da comunicação para um cenário mais abrangente, ainda não torna o exercício flexível e amplo o suficiente para ser aplicado em cursos de outras naturezas profissionais, pois ele lida com uma situação específica (o medo de uma criança antes de uma operação), requerendo para isso ideias e estratégias igualmente específicas.

Um e-mail apresentado na unidade 22, que versa sobre o tema comemorações e celebrações no lar de idosos, é direcionado, pela primeira vez, de fora para dentro da instituição: a filha de um hóspede escreve aos responsáveis sobre a organização da festa de aniversário de seu pai dentro do lar da instituição. O texto, repleto de lacunas a serem completadas pelos aprendizes, traz dicas e orientações da filha do aniversariante para o planejamento da festa, como a preferência por poucos convidados, a escolha do cardápio, o cuidado de providenciar algo com baixo teor de açúcar para os convidados diabéticos e a sugestão de tirar uma foto do grupo no fim do evento. Ainda que esse e-mail já esteja pronto e não seja solicitado que se responda a ele, os aprendizes são levados a interagir o conteúdo, baseando-se nele, nos exercícios seguintes, para realmente planejar, em grupo, o aniversário do Sr. Zimmermann: eles devem produzir um convite personalizado para a festa e discutir com os colegas sobre questões práticas do evento, sempre baseadas no gosto e nas preferências do aniversariante, como a música, os comes e bebes, o presente a ser dado pela instituição e pelos outros moradores da instituição etc.

A mesma unidade apresenta, depois disso, uma nova situação: a organização de uma festa de verão (*Sommerfest*) no lar de idosos, que ocorrerá no jardim da instituição e contará com apresentações, a presença e o auxílio de grupos de alunos do jardim de infância e da escola vizinhos. Com base em um exercício de compreensão oral, os aprendizes tomam conhecimento sobre o que está sendo planejado para esse evento - quem estará presente, quais tarefas cada grupo de alunos irá assumir, quais atividades os enfermeiros e cuidadores poderiam desenvolver junto aos moradores, os comes e bebes encomendados, etc. - e, em seguida, são apresentados três e-mails produzidos na ocasião desse evento. Os aprendizes precisam associar o conteúdo dos e-mails aos assuntos correspondentes, dentre uma lista com três alternativas possíveis (“Pedido de confirmação da encomenda”, “Cronograma da festa”, “Antecipação de apresentação” e “Desejos musicais particulares”).

Os textos são redigidos pela direção da casa, respectivamente: ao escritório de uma empresa (*office@cateringundco.de*), para a qual eles encomendaram mesas e bancos de madeira, solicitando dessa vez o envio de uma confirmação da encomenda, provavelmente para armazenar como comprovante; a um músico responsável pela trilha sonora da festa, informando sobre o horário de sua apresentação, que deve ocorrer logo após à das crianças do jardim de infância; e ao jardim de infância, informando que a apresentação das crianças, em vez de ocorrer à tarde, como planejado, precisaria ser antecipada para o início do evento.

O mosaico composto por esses e-mails sugere uma narrativa - devido a um contratempo, foi necessário executar algumas mudanças no cronograma planejado para a

festa - e permitem uma perspectiva sobre as diferentes preocupações e atribuições que atravessam o escopo de trabalho de uma pessoa responsável pela organização de um evento. Esse mesmo exercício, sem alteração nenhuma, poderia figurar em cursos de diversas outras naturezas, visto que a organização e a gestão de projetos no geral, como eventos, é de interessante para diversas áreas, desde as mais corporativas até as mais artísticas, passando pelas esferas universitária e científica. A organização de festas, confraternizações de empresa, palestras, eventos acadêmicos etc. acaba lidando com as mesmas demandas, como gerir o espaço, o programa, a alimentação e a estrutura (desde aparelhos e equipamentos, como caixas de som, computadores e microfones, até móveis, como cadeiras e mesas), etc. Produzir e-mails para as diversas instâncias envolvidas na concretização de um evento são ótimos exercícios não só para testar, no papel, as melhores formas de realizar linguisticamente essas exigências, mas também para discutir e refletir, no momento do planejamento, exatamente quais medidas e informações devem ser direcionadas a quem.

Na mesma unidade do livro, os aprendizes, com base nos dados dos referidos e-mails e do diálogo oral anteriormente processados, devem produzir um comunicado de imprensa a ser publicado no jornal local, informando sobre o decorrer do evento. Este exercício, como fica explícito, é o que mais se difere de todos os exercícios de produção até aqui mencionados e, provavelmente, é o que mais se afasta das atribuições típicas de um enfermeiro. Os participantes são convidados a experimentar a escrita com um gênero que provavelmente não lhes é caro, engajando-se para isso com os e-mails anteriormente lidos.

10.2.4. Comparação entre os LDs

Como pôde ser exposto nos parágrafos anteriores, existem muitas semelhanças que aproximam e afastam as sequências didáticas analisadas, nas quais se inserem o gênero discursivo *e-mail*. Começemos verificando a multiplicidade de tipologias de exercícios propostos pelos diferentes LDs nas diversas ocasiões em que o gênero surge:

Quadro 8 - E-mails - comparação das sequências didáticas e tipologia de exercícios

E-mails - comparação das sequências didáticas e tipologia de exercícios		
LD1	LD2	LD3
Fase 1 - Contextualização		
	1. Apresentação do tema/contexto narrativo	1. Apresentação do tema/contexto narrativo
Fase 2 - Trabalho com o gênero		
<p>1. Familiarização com o gênero: falar de suas experiências profissionais com o e-mail, como temas e interlocutores usuais</p> <p>2. Compreensão textual: ler e-mails e criar títulos adequados para o campo “assunto”</p> <p>3. Compreensão textual: completar sentenças que resumem o conteúdo dos e-mails</p> <p>4. Trabalho com a forma: organizar saudações e despedidas formais e informais</p> <p>5. Compreensão textual: encontrar resposta adequada para cada e-mail</p>	<p>Compreensão textual: ler e-mails e marcar quais afirmações estão corretas</p> <p>Compreensão textual: associar e-mails aos títulos adequados para o campo “assunto”</p>	<p>Compreensão textual: ler e-mails e marcar quais afirmações estão corretas</p> <p>Compreensão textual: associar e-mails aos títulos adequados para o campo “assunto”</p> <p>Compreensão textual e gramática: completar lacunas</p>
Fase 3 - Produção		
6. Produção de e-mails: escrever e-mails com base nas mensagens lidas previamente	Produção de e-mails: escrever e-mails com base em propostas contextualizadas com os temas das unidades	<p>Produção de e-mails: escrever e-mails com base em propostas contextualizadas com os temas das unidades</p> <p>Conexão com outras atividades: utilizar o conteúdo do e-mail como</p>

		fonte de dados para outras atividades
--	--	---------------------------------------

Fonte: o autor

Como é possível ver, apenas o LD1 introduz formalmente o gênero em questão, trazendo um passo a passo que, embora não ensine como produzi-lo, tal como foi feito com os relatórios, ainda trabalha certas convenções, como níveis de formalidade, e apresenta, de uma só vez, temas típicos a serem veiculados em tais textos. Dessa forma, a sequência didática que introduz o gênero, voltada para alunos cursando o nível B1, segue ainda uma progressão, iniciando pelo levantamento de ideias e recorrências às experiências próprias, passando por exercícios de leitura e compreensão textual, depois pincelando brevemente questões relativas à forma e, por fim, propondo que textos, de temas similares aos que foram lidos, sejam produzidos, o que não exige dos aprendizes muita criatividade tampouco flexibilidade.

Essa abordagem não se reflete nos materiais LD2 e LD3, nas quais não há sequências didáticas de introdução ao gênero. A falta de uma sequência introdutória abre possibilidade, porém, para que ele seja empregado em sequências didáticas distintas, interagindo com os respectivos temas.

Analisando a tipologia de atividades empregada, chegamos a pelo menos dois tipos de exercícios acionados pelos materiais: usar o e-mail como texto para desenvolver a competência de leitura (devendo-se, após seu processamento, responder a questões e marcar alternativas corretas) e exercícios de correlação entre o conteúdo e o assunto pertinente. Esse último, apesar de também ser considerado um exercício de leitura, acaba ganhando um significado particular no ambiente profissional, visto que o e-mail, além de um meio de comunicação, também se converte em uma ferramenta de documentação, que precisa ser estrategicamente organizada, para que seu armazenamento possibilite processos mais rápidos de identificação e recuperação. Dessa forma, formular assuntos breves, precisos e que deem conta de resumir o objetivo da mensagem, fomentam também a habilidade organizacional.

Quanto à produção, o LD2 é a única obra que propõe uma redação de e-mail com o objetivo de pedir uma redução da carga horária, um tema de grande relevância para a realidade de tais profissionais. Entretanto, apesar da relevância do tema e do foco no conteúdo em detrimento da forma, também não foi delineado um contexto de produção, ainda que fictício: pistas mais explícitas sobre o ambiente, as condições de trabalho e outras

particularidades poderiam ser oferecidas, para que professor e aprendizes pudessem, juntos, discutir de quais formas esses elementos externos deixariam suas marcas no texto.

O LD3, por sua vez, é o mais bem sucedido em conectar a produção dos e-mails a outras atividades e a contextos comunicativos fictícios mais bem desenhados: alguns e-mails a serem redigidos ou lidos se conectam a uma realidade imaginada que ultrapassam os limites dos exercícios, fazendo com que os aprendizes se engajem com o conteúdo de outras atividades ao longo da unidade. Exemplo disso é o capítulo de comemorações no lar de idosos, em que os aprendizes, ocupando o papel de profissionais da instituição, precisam discutir e organizar detalhes da festa de aniversário de um dos moradores, e para isso podem considerar dicas e informações obtidas através de um e-mail escrito pela filha do aniversariante. Assim, um exercício oral, que poderia ser realizado com extrema autonomia e liberdade de argumentação, se articula a uma realidade fictícia, na qual o e-mail surge como suporte de dados para a concretização daquele objetivo comunicativo. A sequência didática ainda procede com um exercício mais lúdico, focado na confecção de um convite para a festa de aniversário, novamente contendo informações que podem ter sido acordadas no âmbito do exercício oral.

Já o LD1, além de tratar com temas descontextualizados, fornece modelos para produção dos e-mails. Isso vai ao encontro do propósito didático-metodológico introdutório do material e, ao mesmo tempo, ao argumento de Ribeiro (2020, p. 163) de que, em alguns materiais, e-mails “acabam por se desenvolver sempre com uma mesma estrutura, oferecendo o mesmo modelo a ser seguido”, o que diverge do fato de que e-mails, produzidos nas mais diversas ocasiões,

podem apresentar diferentes formas de se constituírem, uma vez que esses gêneros se adaptam permanentemente à evoluções dos relacionamentos sociocomunicativos, e são portadores de múltiplas indexações sociais [...] Sendo assim, os e-mails dos livros didáticos não devem ser comparados com os produzidos em situações reais de comunicação, já que se afastam destes por buscarem sempre seguir um padrão. Os livros didáticos de ALE foram capazes, desse modo, de criar, através desses e-mails, um novo gênero, que nada tem de discursivo, uma vez que não dialoga nem se relaciona com nada além do conteúdo temático artificial proposto pelo próprio material. p. 163

Ainda nessa linha, o autor enxerga uma subutilização do gênero (RIBEIRO, 2020, p. 165), quando este é relegado apenas à função de praticar tópicos gramaticais específicos, por exemplo, o que o tiraria de sua esfera discursiva e, assim, pouco importaria “se o texto fosse um e-mail ou um manual de instruções”.

Corroboramos a perspectiva do autor de que e-mails, para dar conta das condições dos campos sociais em que são produzidos, podem ser diversamente redigidos. E a constatação de que os e-mails nos LDs costumam seguir um padrão se confirmou aqui: suas formulações, apesar de mais diversas em comparação às formulações dos relatórios, acabam seguindo uma tendência em relação às intenções comunicativas expressas, como foi possível demonstrar na nossa análise da materialidade linguística do gênero.

Por outro lado, visto que o e-mail nas organizações tem uma importância de documentação de dados - ou, como expresso, por Terra (2019, p. 38), “desempenhado um papel importante na guarda da memória organizacional, facilitando a traçabilidade das interações infocomunicacionais” e tornando-se “parte integrante do universo informacional global produzido/recebido pela organização do decurso de sua atividade” (p. 41) -, pode-se entender por que, no campo profissional, o e-mail pode aparecer de forma menos flexível e mais rígida do que em outros campos de atividade social.

Isso não livra o professor de, em seu fazer profissional, explorar junto aos alunos os elementos sociais e discursivos na ocasião de cada produção textual, equilibrando, de um lado, uma proporção de padronizações formais e estilísticas e, do outro, as particularidades de cada situação-problema envolvida, correspondendo à imprevisibilidade do dia a dia profissional.

Portanto, traçamos abaixo, com mais detalhes, algumas possibilidades já pinceladas sobre as possibilidades do professor diante de determinados exercícios e situações propostos pelos materiais.

- **Possibilidades do e-mail em sala de aula**

Como realizado com o relatório, buscamos organizar nossas reflexões em três níveis de intervenção: o nível linguístico, que explora a materialidade e as estratégias de redação dos textos; o nível profissional, que usa o gênero para problematizar questões técnicas e profissionais; e o nível discursivo, que leva em conta a produção dos e-mails em razão dos aspectos externos envolvidos.

Quadro 9 - E-mails - possibilidades de uso posterior em sala de aula

E-mails - possibilidades de uso posterior em sala de aula		
Nível linguístico	Nível profissional	Nível discursivo
<p>1. Explorar marcas de formalidade</p> <p>Encontrar marcas textuais que reflitam o nível de formalidade do texto (vocábulos, exposição da informação, detalhamento da justificativa...)</p> <p>2. Explorar estratégias de formulação dos assuntos</p> <p>Investigar e refletir com quais recursos linguísticos os assuntos dos e-mails podem, da forma mais breve e precisa possível, cobrir seu tema e exprimir seu objetivo</p>	<p>1. Discutir temas específicos e interagir com conceitos da área</p> <p>Em situações de comunicação entre profissionais, refletir sobre o conteúdo dos e-mails, discutindo temas específicos da área da saúde, mobilizando conceitos e buscando medidas e soluções técnicas</p> <p>2. Discutir temas e treinar habilidade argumentativa</p> <p>Ocupar-se com temas social e profissionalmente relevantes para aprimorar a capacidade de argumentação e persuasão</p> <p>3. Treinar habilidades organizacionais</p> <p>Propor redação de e-mails a instâncias comunicativas diferentes sob um mesmo propósito organizacional fictício, por exemplo, organizar um evento</p>	<p>1. Comparar diferenças entre gêneros e relatórios</p> <p>Contrastar os gêneros em relação à amplitude dos fluxos comunicativos e temas, recursos e estratégias empregados, adaptações da linguagem e dos conhecimentos partilhados</p> <p>2. Questionar a autenticidade dos e-mails</p> <p>Refletir se as mensagens, tal como apresentadas, seriam de fato produzidas em uma situação real análoga</p> <p>3. Diferenciar fluxos comunicativos</p> <p>Identificar o tipo de relação entre interlocutores (interna, externa, entre setores, entre instituições) e como isso se exprime no texto</p> <p>4. Discutir hierarquia e a divisão do trabalho</p> <p>Usar a multiplicidade de fluxos comunicativos para discutir a estrutura hierárquica das instituições e o campo de responsabilidades dos destinatário</p> <p>5. Conectar textos</p> <p>Utilizar e-mails como fonte de informações para textos de outros gêneros</p>

		<p>(comunicados, convites, e-mails institucionais ou privados) e atividades de outras naturezas</p> <p>6. Generalizar produções a outros contextos</p> <p>Extrair objetivos comunicativos do texto e adaptar a proposta a contextos profissionais mais gerais</p>
--	--	---

Fonte: o autor

No nível linguístico, portanto, as possibilidades que encontramos seriam as tarefas tradicionais de comparar textos, analisar as marcas de formalidade adequadas e inadequadas (não só nos pronomes de tratamento, mas refletir também como isso se traduziria, por exemplo, no nível da exposição das informações) e, ainda, treinar a redação de títulos adequados para cada e-mail no campo “Assunto”.

No nível profissional, os e-mails podem ser usados para discutir questões técnicas da área de atuação (no caso dos enfermeiros, a proposta de produção de um e-mail com o objetivo de dar dicas profiláticas contra quedas de idosos ou para evitar o aparecimento de úlceras por pressão, por exemplo, levaria a uma discussão de quais dicas seriam essas e de que forma elas poderiam ser formuladas para alguém não atuante na área), treinar a habilidade argumentativa (no caso de textos que lidem com questões delicadas, que exigem certo cuidado, como falar sobre o salário, horas extras, folgas e férias) e a habilidade organizacional (diante de uma situação-problema mais complexa, como a organização de um evento, os aprendizes teriam de escrever uma série de e-mails, a destinatários de diversas naturezas, para dar conta das diversas exigências que compõem o trabalho de organização de eventos, e para isso, se faz necessário uma reflexão e um certo planejamento: o que escrever para quem solicitando o quê?).

No nível discursivo, os aprendizes seriam levados a se atentar às especificidades de cada tema e situação apresentada pelos LDs para verificar, por exemplo:

- como a diversidade de fluxos comunicativos internos, externos e os diversos graus de relação profissional (nem toda relação profissional é igualmente formal, por exemplo)

se traduzem no texto, a exemplo da forma de expor as informações, o nível de tecnicidade, etc.;

- como isso afeta a escolha dos destinatários, o que pode levar a uma reflexão e uma pesquisa sobre a estrutura hierárquica típica de organizações no país-alvo e qual profissional, setor ou área poderia melhor atender ao que está sendo solicitado;
- como os e-mails dos LDs e/ou produzidos pelos próprios participantes podem ser usados como fonte de informação para outras atividades, simulando uma situação comunicativa mais complexa;
- como os casos e as intenções comunicativas envolvidos podem ser generalizados para outros contextos profissionais.

Esse último ponto, em especial, gostaríamos de tratar em um subtópico próprio, a seguir.

- **Uso em outros contextos**

Com base nas observações desenvolvidas nos parágrafos anteriores, foi possível notar que o e-mail, por ser um gênero não exclusivo da área da Enfermagem, não resguarda uma estrutura tão fechada como observado nas condições de produção do relatório - sendo este um texto técnico, que visa à comunicação e à troca de informações especializadas. O e-mail não necessariamente circula só entre profissionais da Enfermagem, mesmo quando tratando de assuntos caros a ela. Assim, não só a estrutura é mais livre, como os temas são outros: assuntos institucionais, questões relacionadas à gestão do espaço e à organização dos processos de trabalho, dentre outros, são observáveis na maioria desses textos. Isso permite que, apesar da inserção de tais textos em instituições fictícias de saúde, eles poderiam ser, sem problemas, majoritariamente aplicados em cursos de língua de outras naturezas. Afinal, os atos comunicativos em jogo se refletem na esfera comunicativa de outras profissões.

Estratégias de redação podem ser testadas, trocadas e analisadas entre os aprendizes, visto que há de fato um componente de padronização nos e-mails quando estes circulam na esfera profissional. Ainda assim, seria impossível tratar tais estratégias como uma receita pronta, visto que cada texto deve levar em consideração as especificidades das situações comunicativas nas quais estão inseridos, e também seria pouco produtivo tentar trabalhar um gênero em sala de aula como um produto totalmente previsível e “montável”, o que privaria os aprendizes do exercício de sua própria capacidade de criação, argumentação, adequação ao contexto e ao interlocutor.

Um dos pontos possíveis de serem abordados em relação ao gênero, independente da área de atuação do grupo-alvo, é a construção do texto por meio de ações comunicativas inerentemente interligadas a ações profissionais concretas. Pode ser lembrado que e-mails, no ambiente de trabalho, costumam ser escritos com um objetivo atrelado aos processos de trabalho, e mesmo os mais simples relatos parecem ser evocados para sustentar esse objetivo. Um e-mail no ambiente de trabalho que começa com um relato possivelmente terminará em algum pedido, uma instrução, encomenda ou sugestão, diferentemente do que ocorre, por exemplo, no envio de um e-mail ou de uma mensagem instantânea a um amigo ou colega, quando relatos podem ser evocados simplesmente para puxar assunto.

Essa é a primeira reflexão que pode ser suscitada quando da leitura ou produção de e-mails: por que algo está sendo relatado? Como esse relato se relaciona com o objetivo profissional do e-mail? Isso pode ajudar os aprendizes a avaliarem o quanto as informações inseridas por eles são pertinentes ao objetivo do e-mail.

A concentração nos diferentes tempos e modos verbais também tem sua importância e permite conectar a gramática aos efeitos de sentido daí decorrentes. Quais tempos verbais se adequam melhor à expressão de um pedido ou de uma instrução, quando estes são direcionados para outros colegas, para o chefe, para outro setor ou para clientes? Em quais contextos e com quais destinatários usar a voz imperativa ou o *Konjunktiv II*?

Outros questionamentos já mencionados se encaixariam também nessa proposta de generalização para outros contextos profissionais: a qual instância administrativa, dentro da organização hierárquica alemã, enviar este pedido? Diante da organização de um evento, quais e-mails eu precisaria enviar - e para quem? -, de forma a suprir todas as demandas? Quais argumentos usar para pedir redução da carga horária, folga, aumento de salário? São, portanto, questões que cruzam transversalmente o mercado de trabalho.

11. Discussão dos resultados

A própria existência dos livros didáticos aqui analisados corroboram a afirmação de Gondar e Ferreira (2019, p. 303) de que “materiais didáticos refletem políticas linguísticas para um determinado Estado ou região, ao mesmo tempo que vêm tentando responder aos desafios impostos pelo nosso século”. O déficit de força de trabalho na área da Enfermagem no país-alvo é o desafio social e político ao qual esses materiais vêm tentando reagir. O foco primordial desses materiais na comunicação oral, em detrimento da escrita, se apoia na ideia de uma preparação dos aprendizes a um desempenho mais ágil primeiro da parte laboral e

oral de seu trabalho, que se dá junto ao paciente, para só depois lidar com questões que exigem mais domínio da leitura e da escrita.

No que se reflete à escrita, observou-se nos materiais uma grande consideração a gêneros discursivos escritos que servem à comunicação profissional dentro da equipe e à documentação. O treinamento da escrita com os objetivos de aprimorar a própria expressão em si e a competência argumentativa foram poucos. Logo, a escrita acabou ocupando uma posição mais instrumental, de apoio, de aplicação em contextos de trabalho diretamente atrelados a atividades técnicas e profissionais. Não ignorando que tais livros constituem-se como dispositivos de hierarquização e centralização de conteúdos (ARANTES, 2018, p. 6), fica claro que, na visão dos produtores de tais materiais, o trabalho com a documentação e o registro são mais determinantes para o exercício imediato da função - e para dar conta das necessidades concretas dos futuros empregadores - do que a habilidade de escrever textos mais longos, argumentativos e coesos, ainda que essa competência seja importante para a autoafirmação e defesa dos próprios interesses dentro de todo o mercado de trabalho.

Dentre as competências listadas por Kuhn (2007, p. 51) a serem desenvolvidas nos cursos de língua com direcionamento profissional, encontra-se a **competência argumentativa**. Exercícios com esse fim até constam nos materiais analisados, mas muito mais concentrados no eixo da **oralidade** (e, portanto, não comentados no presente trabalho) do que no da escrita. A comunicação escrita e os tipos de exercícios aqui representados, embora não contemplem tanto a mencionada competência, privilegiam pelo menos o desenvolvimento da competência de **processamento da informação** e a competência **cooperativa**, também mencionadas por Kuhn (2007, p. 51) como habilidades a serem treinadas em cursos dessa natureza.

Como afirma Maijala (2007, p. 544), porém, o processo de aprendizagem é um conjunto complexo, no qual o livro didático é apenas um dos vários fatores que se influenciam. De acordo com cada perfil de aluno, suas expectativas e intenções profissionais, o professor pode fomentar discussões e atividades reflexivas extras, e outros materiais podem ser selecionados, justamente para dar conta dos déficits observados. Assim, necessidades relacionadas à competência escrita expressas pelos aprendizes ou percebidas pelo professor podem e devem ser desenvolvidas de outras formas, como por meio da adoção de materiais extras ou pela reelaboração de atividades do próprio material adotado.

Em adição aos e-mails, por exemplo, o professor pode também propor atividades que envolvam serviços de comunicação síncrona, como o *WhatsApp*, também cada vez mais usados dentro das empresas. Esse outro tipo de interação permite que os aprendizes, na

brevidade da comunicação, desenvolvam estratégias de comunicação diversas, que variam de acordo com seu nível de segurança na articulação do idioma (TANAKA; UPHOFF, 2019, p. 149); e, a depender da plataforma utilizada, esse tipo de interação reforça o contato dos aprendizes com “elementos sonoros, imagéticos e escritos” que “se fundem para compor o texto conversacional” (ARAUJO, 2010 apud PINHEIRO, 2017, p. 4), o que suscita ainda novas reflexões sobre, por exemplo, quando e como proceder com tais recursos no ambiente de trabalho.

Assim, defendemos a posição de Bell e Gower (2011, p. 138) de que livros didáticos internacionais, apesar de superficiais em diversos aspectos e não igualmente aplicáveis a todos os grupos de aprendizes, são uma possibilidade de encorajar a individualização e a criatividade do professor quanto ao planejamento e à adaptação. E retomamos a posição de Moura et al. (2017 apud GONDAR, FERREIRA, 2019, p. 306) de que o livro didático hoje coexiste com insumos linguísticos decorrentes de diversos suportes, aos quais o professor, graças à tecnologia, possui um acesso mais facilitado, podendo complementar o material de diferentes formas.

Não é preciso realizar uma análise de necessidades tão profunda para tal, ou seja, não se faz necessário explorar empiricamente os ambientes de trabalhos nos quais os aprendizes possuem interesse (WEISSENBERG, 2012, p. 13), para desvendar detalhadamente o que falta. Partimos do pressuposto de que uma pesquisa desse porte provavelmente já foi feita para a confecção do livro didático, servindo pelo menos como uma indicação da direção a se tomar. Isso, porém, não dispensa o professor de constantemente realizar pesquisas entre os próprios alunos e lançar mão de uma observação atenta para detectar as lacunas do livro didático e as habilidades não suficientemente contempladas. Se não for possível fomentar autonomamente as habilidades técnicas, devido à falta de conhecimento especializado, pode-se considerar pelo menos as habilidades mais gerais, como as de organização, planejamento, negociação e aquelas relacionadas à defesa dos próprios interesses, a exemplo da mencionada competência argumentativa.

11.1. Composição dos textos

Com base na análise material e na composição dos textos apresentados nos livros, não é possível chegar a resultados concretos sobre seu nível de autenticidade. Contudo, foi possível encontrar estratégias de redação que vão ao encontro do que a literatura

especializada descreve como características de textos técnicos e especializados, que nem sempre estão sujeitos a uma composição tão livre e espontânea como a do dia a dia.

Nos três LDs, por exemplo, o substantivo, na análise do gênero *relatório*, foi identificado como a classe de palavras mais recorrente, tendo sido encontrados registros que ocultavam verbos, registros que evitavam orações subordinadas - privilegiando substantivos preposicionados na oração principal - e registros formados totalmente por substantivos e seus atributos, sem verbos algum. A decisão dos autores dos LDs de representar a comunicação entre profissionais nessas condições vai ao encontro da perspectiva de Braunert (2014, p. 51-52), de que, na linguagem técnica, os substantivos são os protagonistas das orações; de Flinz (2019, p. 8), que descreve o uso do genitivo e as estruturas adjetivadas como atributos frequentes aos substantivos; e mostram um emprego de substantivos preposicionados na oração principal em alternativa a orações subordinadas, recurso explicitamente citado por Averina (2020, p. 24).

Averina (2020, p. 17) também comenta que textos técnicos, em comparação com textos do cotidiano, são caracterizados por padrões de estruturação mais claramente identificáveis. Isso foi confirmado nos relatórios, que basicamente se constituíram por duas ou três funções comunicativas distintas (relatar, informar medidas e instruir) e quase categoricamente divididas, podendo-se identificá-las e separá-las facilmente. Já nos e-mails, gêneros discursivos correntes em todo o mundo do trabalho e, por isso, escapando do *status* de textos técnicos, essa divisão não ficou tão clara.

Assim, ainda que não seja possível afirmar que tais textos são autênticos, eles tentam preservar, desde o nível B1, marcas da língua técnica, mesmo que isso implique em romper com o que tradicionalmente se espera dos aprendizes em um curso de línguas: a produção de textos mais bem desenvolvidos, com começo, meio e fim, sentenças completas (com sujeitos, verbos e orações subordinadas), etc.

11.2. Tipologia dos exercícios

Foi possível verificar nas sequências didáticas analisadas que, embora os materiais tratem dos mesmos temas, a tipologia de exercícios em torno de um gênero discursivo específico é diversa, cobrindo um espectro de atividades que vão desde exercícios de repetição até tarefas que visem a um engajamento com o conteúdo para a execução de outras tarefas.

Segundo o modelo de Rösler e Würffel (2014, p. 120), o processo de didatização de textos ou de gêneros podem se iniciar com exercícios de **preparação à compreensão** do texto, progredindo para exercícios que deem **suporte à leitura** e, por fim, terminar em tarefas que levem o aprendiz para **além do texto**. O LD1 é o que mais se aproxima deste modelo, visto que seu objetivo e sua estrutura privilegiam o passo a passo de como produzir relatórios e e-mails na área da Enfermagem, como esquematizado no Quadro 5.

Os LDs 2 e 3, por sua vez, não possuem sequências didáticas ensinando a produzir relatórios e e-mails de forma detalhada, e a recorrência desses gêneros ao longo deles é mais frequente, estando dispostos em diferentes capítulos a serviço de seus respectivos temas. Às vezes, os textos aparecem como ferramentas de documentação de dados para os diferentes contextos e cenários, sendo escritos com o objetivo de armazenar informações retiradas de contextos narrativos ou situações-problema, ou relatórios já prontos dos quais se parte para executar exercícios de outra natureza. Essas propostas correspondem ainda mais à terceira fase do processo proposto por Rösler e Würffel (2014), visto que se aproveita a interação com o conteúdo para a concretização de outras ações de aprendizagem.

Além disso, em um contexto dessa modalidade de ensino ambientado no Brasil, no qual os aprendizes estão longe dos futuros postos de trabalhos e do funcionamento das instituições alemãs, tais conexões entre exercícios contribuem para ajudar a simular o proceder real com tais textos, incluindo-os em eixos de trabalho colaborativos que envolvam a si próprios, os colegas, o ambiente da sala de aula e a situação-problema imaginária que se apresenta diante deles, com todos os seus antecedentes e seu desenrolar.

Alguns desses exercícios corroboram a visão de Braunert (2014, p. 51) de que não se trata tanto de aprender a tecnicidade do conteúdo, por meio da mera mediação de vocabulário técnico, mas sim de explorar as relações que comumente se estabelecem entre os termos. Assim, quando é solicitado, nos LD1 e LD2, que os aprendizes comparem o mesmo registro em duas formulações diferentes, o aprendiz deve se concentrar de tal forma nas palavras e nas estratégias de redação, que se conscientizem sobre as relações lógico-linguísticas concernentes, responsáveis por construir o discurso e as estruturas de pensamento típicas daquele gênero e daquela área.

Por outro lado, o professor não precisa ficar apenas no nível linguístico, como problematizado por Leffa (2016, p. 217), segundo quem o professor, em vez de permanecer nessa “superfície” do texto, poderia ir mais a fundo, ao nível do discurso, interagindo com os conceitos e visando o desempenho de um papel naquela língua. Assim, o professor, em sua condição de “especialista” na língua em que ensina, e os alunos, na condição de profissionais

daquela área capazes de interagir autenticamente com os conceitos, podem trabalhar juntos em torno de reflexões sobre a constituição dos textos em relação aos temas, aos conceitos mobilizados e às especificidades das situações que os emolduram. Sugerimos exemplos concretos de como tentar alcançar isso, com base nos exercícios extraídos dos LDs, no âmbito dos Quadros 6 e 9, nas seções 10.1.4 e 10.2.4, respectivamente.

Considerando que Kuhn (2007, p. 136) defende que, mesmo em cursos restritos a um campo de atuação determinado, pode-se trabalhar com temas e conteúdos estendíveis a outras áreas, quando pensamos na comunicação escrita, isso pode ser mais facilmente alcançado pelo trabalho com os e-mails. Como foi evidenciado, os temas que envolveram os contextos de produção e recepção dos e-mails trataram muito de questões organizacionais (como instruções quanto a documentos, procedimentos e treinamentos, justificativas de ausência, organização de eventos e reuniões, questões relacionadas a horários de trabalho e horas extras), que se aplicam a condições de trabalho, habilidades profissionais e à divisão do trabalho de forma geral. Isso ajuda a contribuir para o desenvolvimento da competência escrita não só para exercício da profissão de enfermeiro, mas para uma maior mobilidade dentro do mercado de trabalho.

Inserindo esses conteúdos como componentes inerentes de materiais e programas mais específicos, como no caso do alemão para enfermeiros, deixa-se claro, de antemão, que mesmo para profissões de grande proporção técnica, é importante dominar a escrita e os aspectos discursivos dos gêneros para aprimorar as próprias *soft skills* e manter-se consciente das próprias relações profissionais, do próprio papel frente ao mercado de trabalho e das próprias condições enquanto profissional, cidadão e ser humano. Afinal, como lembra Marcuschi (2007, p. 36), “a escrita é tanto uma forma de *domínio da realidade* no sentido de apreensão do saber e da cultura, como é também uma forma de *dominação social* enquanto propriedade de poucos e imposição de um saber oficial subordinador”.

12. Conclusão

A seguinte pesquisa teve como objetivo, em primeiro lugar, desvendar algumas das bases teóricas que sustentam cursos de alemão para enfermeiros, aprofundando-se mais especificamente na forma como tais processos se refletem e atravessam o material didático, dispositivo com caráter muitas vezes estruturante e direcionador da ação profissional. Sabendo, porém, da transversalidade de certos conteúdos ao mercado de trabalho, e

considerando que mesmo os conteúdos mais técnicos acabam submetidos a propósitos comunicativos mais gerais, era esperado que algumas reflexões e resultados pudessem ser estendidos para o ensino de alemão para outros contextos profissionais. Assim, desvendando a forma como a comunicação escrita na Enfermagem foi representada, didatizada e exercitada em diferentes livros didáticos, e comparando como esses processos se estruturaram em torno de dois gêneros discursivos distintos, pudemos extrair reflexões, estratégias e sugestões de procedimentos didáticos que, para além da Enfermagem, podem inspirar e apoiar o trabalho de professores diante de outros contextos igualmente específicos.

Com base no questionário disparado para enfermeiros estrangeiros atuantes na Alemanha, foi possível conhecer um pouco mais sobre os procedimentos concretos no dia a dia dos enfermeiros que envolvem gêneros discursivos escritos. Os resultados foram ao encontro do que foi encontrado no referencial teórico sobre o tema (FRIEBE, 2006; STEFANELLI; CARVALHO, 2012), de que a escrita na área da Enfermagem possui um caráter documental e administrativo, visando socializar com a equipe informações e instruções técnicas, bem como arquivar os procedimentos já realizados e ainda a serem executados.

Em seguida, foram mapeados todos os fluxos comunicativos escritos contemplados nos três LDs, e daí obtivemos resultados parecidos: ainda que os LDs 2 e 3 tenham oferecido uma pluralidade maior de gêneros e fluxos comunicativos, a grande maioria desses fluxos, nas três obras, se restringia ao âmbito interno da organização e da equipe, sendo possível afirmar que, na visão dos autores dos LDs, é a comunicação interna que deve ser priorizada no trabalho com gêneros escritos da Enfermagem - novamente, partindo da perspectiva de uma comunicação escrita que serve para dar respaldo a procedimentos técnicos e organizacionais.

Exemplares de dois gêneros (relatórios e e-mails) foram submetidos a uma análise linguística, com o objetivo de verificar quais aspectos característicos da língua técnica (AVERINA, 2020; KUHN, 2007; BRAUNERT, 2014; KRESSE, 2013; FLINZ, 2019) foram preservados, em uma tentativa de simular produções autênticas desses textos. Quanto aos relatórios, foram identificados nos três LDs enunciados que tendiam a seguir uma estrutura mais rígida. Dentro dessa estrutura, medidas (a serem) tomadas foram mais expressas por meio da voz passiva, muitas vezes sem o verbo auxiliar, e poucas formulações contavam com orações subordinadas. Esses aspectos engendram condições de objetividade, anonimato do autor e economia linguística, sendo essa última uma condição marcada principalmente pelo ocultamento de verbos e pela priorização de substantivos.

Essa foi uma das características que diferenciou o relatório dos e-mails: além de os e-mails serem mais livre e diversamente produzidos nos materiais, eles versavam sobre temas igualmente mais diversos e estendiam-se a fluxos comunicativos que não se restringiam somente à equipe. Isso pode ser justificado pelo fato de que o relatório dá conta de uma função discursiva muito específica na área da Enfermagem: a troca de informações e documentação de dados entre profissionais, que caracterizam a função dos textos técnicos segundo a perspectiva de Kuhn (2007) e Braunert (2014). Os e-mails, por outro lado, não se constituem necessariamente como textos técnicos, sendo gêneros discursivos correntes a todo o mercado de trabalho, o que possibilita essa formulação mais livre e diversa, para dar conta dos temas e funções igualmente mais diversos.

Tendo em vista que os relatórios cumprem uma função documental nas diversas situações correntes da área, foi observado que os LDs 2 e 3 o abordam de forma mais próxima à sua função original: neles, o relatório não é um fim em si mesmo (ou seja, o objetivo não é simplesmente conhecer sua estrutura e suas formas de produção, como no LD1), mas um meio, surgindo como exercícios a serviço dos diferentes temas e eixos narrativos.

Ao professor, existe ainda a liberdade de incentivar os aprendizes, como exemplificado nos Quadros 6 e 9, a se engajarem ainda mais com o conteúdo, tanto dos relatórios quanto dos e-mails, utilizando as próprias produções para a realização de outras tarefas ou para travar discussões de diversas naturezas, como discussões técnicas (valorizando seu papel não só de alunos, mas também de profissionais autênticos daquela área) ou reflexões nos âmbitos comunicativo e discursivo.

Também foi possível demonstrar como três livros didáticos com propósitos visivelmente diferentes didatizam os mesmos gêneros discursivos, e como a substância que falta a um pode ser encontrada em outro, estabelecendo-se como obras não perfeitas, mas que cumprem com o propósito didático-metodológico sob o qual foram produzidas. Enquanto algumas obras têm como objetivo ensinar a produzir determinados gêneros, focando no passo a passo e em estratégias de redação para uma composição otimizada do texto (texto como fim em si mesmo), outros focam muito mais na inserção de tais textos em situações-problema ou na interação com temas típicos (texto como meio para formalizar determinada ação profissional). Cabe ao professor, com base nos materiais disponíveis e nas necessidades de seus aprendizes, estruturar de tal forma o conteúdo, que o texto, como fim ou como meio, seja contemplado em sala de aula em todas as suas potencialidades.

Por fim, concluímos o trabalho destacando aquilo que **não** foi possível pesquisar e, portanto, fica como indicação para a pesquisa acadêmica na área:

- o ensino de alemão para fins profissionais, a exemplo do curso para enfermeiros, segue sendo pesquisado em relação a sua concepção e planejamento - objetivos, análise de necessidades, conteúdo, materiais didáticos -, mas ainda pouco se encontra sobre a **condução empírica** de tais cursos, por exemplo, a recepção de tais conteúdos e materiais pelos grupos de aprendizes, sua motivação, o que tem dado mais certo ou errado nessa modalidade sala de aula etc. Estendendo o escopo e os resultados da presente pesquisa para um contexto concreto de ensino e aprendizagem no Brasil, poderia ser pesquisado, por exemplo, como os livros internacionais aqui analisados refletem de fato a realidade, as expectativas e os conhecimentos prévios dos enfermeiros brasileiros;
- Outra questão apenas pincelada na presente pesquisa, mas incapaz de levar a conclusões mais generalizadas devido ao tamanho do *corpus*, é a forma como tais exercícios, destrinchados aqui em forma, conteúdo e aplicação didática, vão ao encontro do que enfermeiros estrangeiros **realmente encontram na realidade** do mercado de trabalho alemão.

Por fim, gostaríamos de lembrar que nem todas as reflexões e propostas aqui desenvolvidas são (igualmente) pertinentes e **aplicáveis a todos os contextos** de ensino. Nem mesmo os cursos e programas voltados especificamente para o alemão para a Enfermagem poderiam se beneficiar da mesma forma dos conhecimentos produzidos no presente trabalho, visto que cada curso está associado a questões organizacionais e institucionais diferentes, e cada grupo de aprendizes possui interesses, expectativas e interesses igualmente particulares.

E é aí que entra, novamente, o olhar crítico do professor em relação ao que nós produzimos aqui. Afinal, com base na posição de Kumaravadivelu (2012), é afirmado por Uphoff (2020, p. 147), que

os conhecimentos profissional e pessoal podem entrar em conflito, quando o professor percebe, a partir do diagnóstico de uma situação específica de ensino, que o conhecimento profissional, produzido pelo especialista e formulado em termos genéricos, não pode ser aplicado em seu contexto particular da aula.

Cabe, portanto, ao professor acionar seus conhecimentos especializados para diagnosticar seu contexto particular de atuação e avaliar o quanto nossas reflexões teóricas e práticas correspondem às suas condições de trabalho, sendo essa uma ação que compõe sua *expertise*, tornando-o tão especialista quanto o autor do presente trabalho.

13. Referências bibliográficas

ANDRADE E SILVA, M.. Autenticidade de materiais e ensino de línguas estrangeiras. **Pandaemonium Germanicum**, v. 20, n. 31, p. 1-29, 2017.

AQUINO, M.; CHERCHIGLIA, A. Textos didatizados e não didatizados de alemão como língua adicional: uma análise quantitativa e qualitativa para o projeto Zeitgeist . **Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, v. 24, n. 44, p. 421-451, 2021. DOI: 10.11606/1982-88372444421. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/187711>. Acesso em: 22 jul. 2022.

ARANTES, P. C. C. Imagens de aprendizes de ALE em livros didáticos e o disciplinamento dos saberes. **Pandaemonium Germanicum**, v. 21, n. 34, p. 1-30, maio-ago 2018.

AVERINA, O. Die Besonderheiten des fachsprachlichen DaF-/DaZ-Unterrichts. In: GRYSZKO et al (org.). **DaFFür Berlin – Perspektiven für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Schule, Beruf und Wissenschaft**. 44. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Technischen Universität Berlin. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 2020, p. 15-32 (Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Band 101).

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BEI. In: **DU DEN**. Disponível em: <<https://www.duden.de/rechtschreibung/bei>>. Acesso em 14.10.2022.

BELL, J.; GOWER, R. Writing course materials for the world: a great compromise. In: TOMLINSON, B. (org.). **Materials development in language teaching**. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2011, p. 135-150.

BÖCK, M.; RÖHRER, H. **Kommunikation im Krankenhaus B1/B2**. Stuttgart: Klett, 2017.

BOLTE-COSTABIEI, C. et al. **Linie 1 - Pflege**. Deutsch für Pflegeberufe. Kurs- und Übungsbuch B2. Stuttgart: Klett, 2020.

BRAUNERT, J. Ermittlung des Sprachbedarfs: Fachsprache und Kommunikation am Arbeitsplatz. In: KIEFER, K. et al. (Hrsg.) **Berufsfeld-Kommunikation**: Deutsch. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2014, p. 49-66.

BROWN, H. D. English Language Teaching in the “Post-Method” Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. (Ed.) **Methodology in language teaching**: An anthology of current practice. New York: Cambridge, 2002, p. 9-18.

CAVALCANTE, M. C. B.; MARCUSCHI, B. Formas de observação da oralidade e da escrita em gêneros diversos. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 123-144.

CELCE-MURCIA, M. Rethinking the role of communicative competence in Language Teaching. In: SOLER, E. A.; JORDÀ, M. P. S. **Intercultural Language Use and Language Learning**. Dordrecht: Springer, 2008, p. 41-57.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação**. Porto: Edições Asa, 2001.

CRAWFORD, J. The Role of Materials in the Language Classroom: Finding the Balance. In: RICHARDS, J.; RENANDYA, W. A. (Eds.) **Methodology in Language Teaching**: An Anthology of Current Practice. Cambridge University Press: Cambridge, 2002, p. 80-91.

DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. Estratégias de textualização na fala e na escrita. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 105-122.

DRUMM, S. Analyse von schulischen Vermittlungstexten in Biologielehrwerken. **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht**, v. 24, n. 1, p. 61-72, 2019.

FACHARBEITSKREIS Berufsbezogenes Deutsch im Netzwerk Integration durch Qualifizierung (IQ. **Integration Arbeit Sprache**. Qualitätskriterien für den berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitsprache. Hamburg: Kompetenzzentrum NOBI, Passage, 2008. Disponível em: <https://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/Qualit%C3%A4tskriterien.pdf>. Acesso em 31.08.2021.

FERREIRA, T. L. **Linguística de corpus e autenticidade de livros didáticos**: o caso do português como língua estrangeira (PLE). 2010. 192 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - PUC-SP, São Paulo, 2010.

FIORIN, J. L. A linguagem em uso. In: FIORIN, J. L. (org.). **Introdução à Linguística**. I. Objetos Teóricos. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 165-186.

FLINZ, C. Fachsprachen – aktuelle Fragen zu Forschung und Lehre. **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht**, v. 24, n. 1, p. 1-20, 2019.

FRANCO, M. M. S.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. O conceito de Competência Comunicativa em retrospectiva e perspectiva. **Revista Desempenho**, v. 1, n. 11, p. 4-22, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/9360>>. Acesso em: 22 jul. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIEBE, J. **Migrantinnen und Migranten in der Altenpflege** – Bestandsaufnahme, Personalgewinnung und Qualifizierungen in NRW. Eine Handreichung für Bildung und Praxis in der Altenpflege (MigA). Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), 2006.

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

GONDAR, A; FERREIRA, M. Desafios do uso do livro didático no ensino superior: uma análise empírica exploratória da recepção de aspectos de vocabulário, gramática e exercícios do livro *DaF Kompakt. Pandaemonium Germanicum*, São Paulo, v. 22, n. 37, p. 302-330, mai-ago 2019.

HAGNER, V. **Menschen im Beruf: Pflege**. Deutsch als Fremdsprache B1. München: Hueber, 2016.

HYMES, H. On communicative competence. In PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Eds.). **Sociolinguistics**. London: Penguin, 1972, p. 269-293.

JAKOBS, E.; LEHNEN, K.; SCHINDLER, K. Schreiben am Arbeitsplatz: Überblick zu diesem Band. In: JAKOBS, E.; LEHNEN, K.; SCHINDLER, K. (Org). **Schreiben am Arbeitsplatz**. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage, 2005, p. 7-12.

JUNG, M. Materialentwicklung zwischen Fach- und Berufsbezug, Generalisierung und Spezialisierung. In: KIEFER, K. et al. (Hrsg.) **Berufsfeld-Kommunikation: Deutsch**. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2014, p. 35-48.

KRESSE, K. et al. **Projektarbeit zum Thema „Deutsch in der Pflege“**. Konzeption eines berufsbezogenen Sprachkurses für nichtmuttersprachliche Pflegekräfte. 2013. Trabalho realizado para o módulo “Deutsch für den Beruf”, Philologische Fakultät/Herder-Institut, Universität Leipzig, Leipzig, 2013. Disponível em: <https://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/Deutsch_f%C3%BCr_das_Berufsfeld_Pflege_Kresseu.a..pdf>. Acesso em: 5 nov. 2011.

KUHN, C. **Fremdsprachen berufsorientiert lernen und lehren**. Kommunikative Anforderungen der Arbeitswelt und Konzepte für den Unterricht und die Lehrerbildung

am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache. 2007. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Universidade de Jena, Jena, 2007.

KUHN, C; FUNK, H. **Studio [21]**. Das Deutschbuch A1. Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Cornelsen, 2016.

KUMARAVADIVELU, B. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second-Foreign Language Teaching. **TESOLQuarterly**, Alexandria, VA, v. 28, n.1, p. 27-48, 1994.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2003.

LEFFA, V. **Língua estrangeira**. Ensino e aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LIMBERGER, B. K. ; BARBOSA, V. F. A abordagem dos gêneros do discurso em um livro didático de alemão como língua estrangeira para iniciantes. **Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, v. 18, n. 26, p. 188-212, 2015.

MAIJALA, M. Was ein Lehrwerk können muss – Thesen und Empfehlungen zu Potenzialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. **InfoDaF**, v. 34, n. 6, p. 543-561, 2007.

MARCUSCHI, L. A. ; DIONISIO, A. P. Oralidade e letramento como práticas sociais. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 31-56.

MARCUSCHI, L. A. ; DIONISIO, A. P. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 13-30.

PEREIRA, M. S. A sinonímia entre as construções com os verbos-suporte *bringen* e *kommen*: um estudo com base na teoria da metáfora conceptual **Pandaemonium Germanicum**, v. 24, n. 42, p. 333-359, jan-abr 2021.

PEREIRA, M. S. **Construções com os verbos-suporte *bringen* e *kommen* do alemão**: significado ativo e passivo. 2017. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

PINHEIRO, A. F. C. Algumas particularidades do WhatsApp: proximidade com a fala ou com a escrita?, **Linguística Rio**, v. 3, n. 2, 2017. Disponível em: <https://www.linguisticario.letras.ufrj.br/uploads/7/0/5/2/7052840/lr32_pinheiro.pdf>. Acesso em 14.07.2022.

PRABHU, N. S. Materials as support, materials as constraint. In: PRABHU, N. S. **Perceptions of language pedagogy**. Hyderabad: Orient Blackswan, 2019, p. 82-93.

PRIKOSZOVITS, M. Deutsch als Fremdsprache für den Beruf lernen – doch (ab) wann? Ein altersgruppen- und niveaustufenspezifischer Zugang zur Diskussion um die berufliche Ausrichtung von DaF-Curricula. **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht**, v. 22, n. 2, p. 155-168, 2017.

RIBEIRO, L. S. A presença do gênero e-mail em livros didáticos de alemão como língua estrangeira e suas implicações no processo de aprendizagem. In: DEUSDARÁ, Bruno et al. (Org.). **Pesquisar com gêneros discursivos: interrogando práticas de formação docente**. Rio de Janeiro: Cartolina, 2020, p. 154-171.

RICHARDS, J. C. The role and design of instructional materials. In: RICHARDS, J. C. **Curriculum development in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p. 251-285.

RÖSLER, D.; SCHAT, M. Die Perspektivenvielfalt der Lehrwerkanalyse – und ihr weißer Fleck. **InfoDaF**, v. 43, n. 5, 2016, p. 483-493.

RÖSLER, D.; WÜRFEL, N. **Lernmaterialien und Medien**. München: Klett-Langenscheidt, 2014, p. 119-122.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.) **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 31-42.

SPIEGEL, C. Argumentieren schriftlich –mündlich: Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In: BEHRENS, U.; ERIKSSON-HOTZ, B. **Sprachliches Lernen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit**. Bern: hep verlag, 2011, p. 35-54

STEFANELLI, M. C.; CARVALHO, E. C. **A comunicação nos diferentes contextos da enfermagem**. 2. ed. rev. e ampl. Barueri: Manole, 2012.

SUPERVISION. In: **DUDEN**. Disponível em: <<https://www.duden.de/rechtschreibung/Supervision>>. Acesso em 14.10.2022.

SZYMANOWSKI, G. Na crise do coronavírus, enfermeiros alemães querem mais do que aplausos. **Deutsche Welle**, 5 abr. 2020. Disponível em: <<https://www.dw.com/pt-br/na-crise-do-coronav%C3%ADrus-enfermeiros-alem%C3%A3es-querem-mais-do-que-aplausos/a-53022821>>. Acesso em: 19 mai. 2020.

TANAKA, V. A.; UPHOFF, D. Influências interlinguais e estratégias de comunicação por aprendizes de alemão como terceira língua: análise de uma escrita comunicativa online. **Pandaemonium Germanicum**, v. 22, n. 36, p. 128-152, 2019.

TELC Language Tests. **Trainingseinheiten telc Deutsch B1·B2 Pflege**. Teilnehmerbuch. Frankfurt am Main: telc gmbH, 2017.

TERRA, A. L. Dinâmicas de arquivo das mensagens de email em contexto organizacional: entre indivíduos e tecnologia. **Archeion Online**, v.7, n.1, p. 34-56, jul-dez, 2019.

UPHOFF, D. **O poder do livro didático e a posição do professor no ensino de alemão como língua estrangeira**. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

UPHOFF, D. Quem são os especialistas no ensino de línguas?. In: DEUSDARÁ, Bruno et al. (Org.). **Pesquisar com gêneros discursivos: interrogando práticas de formação docente**. Rio de Janeiro: Cartolina, 2020, p. 143-153.

WIDDOWSON, H. G. **O Ensino de Línguas Para a Comunicação**. 2. ed. Trad. José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas: Pontes Editores, 2005.

ANEXO

Questionário

Schriftliche Kommunikation von Ausländer/MigrantInnen in Pflegeberufen

Das Projekt

Sehr geehrte Damen und Herren,

ich heiße Victor Almeida Tanaka, bin Brasilianer und im Moment entwickle ich ein Masterprojekt im Bereich "Berufsbezogenes Deutsch", mit Fokus auf Pflegeberufen, an der Universität São Paulo, unter der Leitung von Profa. Dra. Marcella Cherchiglia Aquino.

Das Ziel des vorliegenden Fragebogens ist, das berufliche Handlungsfeld von NICHTMUTTERSPRACHLICHEN im Pflegeberuf zu erkunden, insbesondere bei der schriftlichen Kommunikation.

Das Ausfüllen des Fragebogens dauert im Durchschnitt 10-15 Minuten.

//

Prezados,

Meu nome é Victor Tanaka, sou brasileiro e atualmente desenvolvo uma pesquisa de mestrado na USP, na área Alemão para contextos profissionais, com foco na Enfermagem, sob orientação da Prof. Dra. Marcella Cherchiglia Aquino.

O objetivo deste formulário é explorar a atuação e as dificuldades de enfermeiros NÃO-NATIVOS na Alemanha, especialmente com relação à comunicação escrita.

O público-alvo deste questionário, portanto, são: enfermeiros estrangeiros que já estejam trabalhando na Alemanha.

O preenchimento dura de 10 a 15 minutos e está todo em alemão, visto que pode ser respondido por enfermeiros de quaisquer países, mas brasileiros podem responder em português.

Obrigado!

Über mich

Victor Almeida Tanaka ist ein Masterstudent der Universität São Paulo (USP).

-> mein Profil auf der FFLCH-USP-Website: <http://posalemao.ffiich.usp.br/node/114>

-> mein Lebenslauf (auf Portugiesisch): <http://lattes.cnpq.br/4216828213941777>

-> mein E-mail: victor.almeida.tanaka@usp.br

Datenschutzerklärung und weitere Informationen

FREIWILLIGKEIT

- > Ihre Teilnahme ist freiwillig.
- > Sie verdienen für Ihre Teilnahme kein Einkommen.
- > Wir respektieren Ihr Recht auf Verlassen des Projektes, immer wenn Sie es möchten.

ANONYMITÄT

- > Im Rahmen des Projekts sorgen wir uns dafür, dass Ihre Identität anonym bleibt.
- > Am Ende des Fragebogens laden wir Sie dazu ein, an einem möglichen zukünftigen Online-Interview teilzunehmen, wenn es nötig ist, damit wir weitere und ausführliche Informationen und Daten sammeln können.
- > Wenn Sie einverstanden sind, an dem Interview teilzunehmen, gewährleisten wir Ihnen Ihre Anonymität.

KONTAKT

- > Bei etwaigen Rückfragen können Sie sich jederzeit unter folgender E-Mailadresse melden:
victor.almeida.tanaka@usp.br

Sind Sie mit den oben genannten Informationen einverstanden?

- Ja
- Nein

Sind Sie Deutsch-Muttersprachler?

Ist Deutsch Ihre Muttersprache?

- Ja
- Nein

1. (Berufs)Biografische Hintergründe

Alter

- weniger als 20 Jahre
- zwischen 21-30 Jahre alt
- zwischen 31-40 Jahre alt
- zwischen 41-50 Jahre alt
- mehr als 50 Jahre alt

Herkunft und Nationalität(en)

[pergunta aberta]

Ausbildung

Falls Sie eine Weiterbildung, Pós-Graduação (in Brasilien) oder Master abgeschlossen haben, informieren Sie bitte im Feld "Outros" in welchem Bereich es war.

abgeschlossene Ausbildung

abgeschlossenes Studium

abgeschlossene Weiterbildung

abgeschlossene Pós-Graduação (für Brasilianer)

abgeschlossener Master

Outros:

Wo haben Sie Deutsch gelernt?

In meinem Heimatland

In Deutschland

In anderem deutschsprachigen Land

In anderem nicht-deutschsprachigen Land

Was für einen Sprachkurs haben Sie besucht?

einen Deutschkurs bei einer Sprachschule

einen Deutschkurs im Rahmen eines Programms für Krankenpfleger, von Goethe-Institut oder anderer Firma angeboten

an der Universität (Germanistik, Sprachwissenschaft, Übersetzungswissenschaft)

selbständig

Welche Sprachen sprechen Sie?

[pergunta aberta]

Welche Materialien (z.B. welche Bücher) haben Sie im Kurs verwendet?

[pergunta aberta]

In welcher Stadt/Region Deutschlands arbeiten Sie?

[pergunta aberta]

Was für eine Einrichtung handelt es sich (Krankenhaus, Altenpflegeheim...)?

[pergunta aberta]

In welcher Abteilung/auf welcher Station arbeiten Sie?

[pergunta aberta]

Wie lange sind und arbeiten Sie schon in Deutschland?

[pergunta aberta]

Wie können Sie Ihre Funktion innerhalb dieser Station beschreiben?

Helfer/Assistent

Pflegekraft

Leiter

Könnten Sie kurz Ihr Aufgabengebiet beschreiben? Welche konkrete Tätigkeit erledigen Sie beruflich?**2. Spracherfahrungen im Arbeit****Mit wem und wie oft sprechen Sie persönlich/am Telefon in Ihrer Arbeit?**

	immer	oft / fast immer	manchmal	selten	fast nie	nie
mit Patienten						
mit Angehörigen						
mit anderen Krankenpflegern						
mit Stationsleitern (Ihrer Station oder anderer)						
mit Ärzten						
mit anderen Mitarbeitern (Reinigung, Küche, Technik usw.)						
mit anderen Einrichtungen und Institutionen (Praxis, Krankenhäuser, andere Firmen, Geschäfte, Apotheken, Pflegeheime etc.)						
sonstiges						

Jetzt möchten wir das Schreiben in Ihrem beruflichen Alltag verstehen. Welche Textarten müssen Sie beruflich schreiben?

	immer	oft / fast immer	manchmal	selten	fast nie	nie
E-mails						
Notizen						
Mitteilungen (kurze Nachrichten)						
Briefe						

offizielle Dokumente						
Formulare						
sonstiges						

Gibt es noch andere Textarten, die Sie bei der Arbeit schreiben müssen? Was?

[pergunta aberta]

Wie heißen die offiziellen Dokumente und Formulare (z.B. Pflegebericht, Sturzprotokoll, Anamnesebogen, Risikoaufklärung usw.), mit denen Sie sich am meisten beschäftigen? Folgen Sie dafür einem Modell oder schreiben Sie frei?

[pergunta aberta]

An wen richten sich die Dokumente, Formulare und Texte, die Sie schreiben müssen?

	immer	oft / fast immer	manchmal	selten	fast nie	nie
mit Patienten						
mit Angehörigen						
mit anderen Krankenpflegern						
mit Stationsleitern (Ihrer Station oder anderer)						
mit Ärzten						
mit anderen Mitarbeitern (Reinigung, Küche, Technik usw.)						
mit anderen Einrichtungen und Institutionen (Praxis, Krankenhäuser, andere Firmen, Geschäfte, Apotheken, Pflegeheime etc.)						
sonstiges						

Haben Sie heute (oder HATTEN Sie am Anfang) Probleme beim Schreiben auf Deutsch?

Ja, im Allgemeinen

nur bei einigen Situationen und Dokumenten

Nein

Können sie beschreiben, welche genau Schwierigkeiten haben/hatten Sie?

z.B. Probleme mit formellen/informellen Ausdrücken, Wortschatz, Satzbau, technischen Wörtern, Verstehen von Informationen der Formularen etc. // Beispiele wären gewünscht.

Hatten Sie schon Probleme wegen etwas, was Sie geschrieben haben?

Ja

Nein

Wenn ja, können Sie bitte kurz erklären, was genau passiert ist?

[pergunta aberta]

Denken Sie, dass Sie in Ihrem Deutschkurs gut für das Schreiben vorbereitet wurden?

Ja

Vielleicht

Nein

Ich erinnere mich nicht

Ich weiß nicht

Wie oft mussten Sie in Ihrem Deutschkurs schreiben? Wie waren die Aufgaben/Übungen?

z.B. mussten Sie lange/kurze Texte schreiben? Über welche Themen? Oder gab es nur Aufgaben zur Ausfüllung von Formularen? Wenn ja, welche Formulare? etc.

[pergunta aberta]

Gab es genaue Schreibaufgaben, die Ihnen heute bei der Arbeit helfen? Gibt es noch etwas, das Sie kommentieren möchten?

[pergunta aberta]

Hätten Sie Lust, an dieser Forschung durch ein Online-Interview teilzunehmen?

Ziel dieses möglichen Interviews wäre es, die Beziehung zwischen Ihren Aktivitäten im Deutschkurs und Ihre aktuellen beruflichen Aufgaben zu verstehen.

Ja

Nein