# Ensino e aprendizagem de alemão com mídias digitais: introdução ao dossiê temático

[Teaching and learning German with digital media: introduction to the thematic dossier]

http://dx.doi.org/10.11606/1982-883724421

Cibele Cecilio de Faria Rozenfeld[1]
Gabriela Marques-Schäfer[2]

Em 2019, durante o III Congresso da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos (ABEG), as organizadoras deste volume temático, motivadas pelo rico ambiente acadêmico da ocasião, decidiram propor a organização de um caderno especial para a discussão de trabalhos científicos na *Pandaemonium Germanicum*, com foco no uso de tecnologias digitais no ensino de alemão. A proposta foi prontamente acolhida pela equipe editorial da revista e somos muito gratas a ela pela oportunidade!

Até aquele momento, o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) era opcional em diferentes contextos de ensino e aprendizagem de línguas e as pesquisadoras reconheciam ali o grande potencial para o ensino e para o fomento da aprendizagem. O que elas não previam na ocasião, porém, é que o uso dessas tecnologias em contextos de ensino e aprendizagem de línguas passaria de opcional para "compulsório" no ano seguinte, devido à pandemia causada pelo vírus COVID-19, em diversos países do mundo.

Dessa forma, este dossiê temático foi idealizado em um momento muito distinto daquele de seu processo de editoração, tendo em vista que durante todo o ano de 2020

[1] Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara, Rodovia Araraquara – Jaú, km 1, Bairro dos Machados, Araraquara, SP, 14800-901, Brasil. E-mail: cibeleroz@gmail.com. ORCID: 0000-0001-8915-9541

[2] Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Departamento de Letras Anglo-Germânicas, Rua São Francisco Xavier, 524, Rio de Janeiro, RJ, 20550-900, Brasil. E-mail: gabrielamarques@yahoo.com. ORCID: 0000-0001-5574-2333

CC BY-NC

(tempo de reunião de trabalhos e organização de avaliação às cegas), as pessoas no Brasil e ao redor do mundo se viram em uma situação em que o único caminho para a realização de diferentes práticas sociais, que – até então – eram feitas presencialmente, tiveram que ser realizadas, necessariamente, de forma virtual, por meio das tecnologias digitais. Essa mudança impactou em inúmeras esferas da vida cotidiana, dos encontros com familiares, às compras, transações bancárias e, não poderia ser diferente, na Educação.

Nesse campo, o que presenciamos no Brasil, foi um grande número de professores e alunos, sem familiarização com as ferramentas tecnológicas, diante do desafio gigantesco de ter que substituir a presença física pela "presença virtual". Para muitos, isso significou, necessariamente, a substituição da presença pela distância, embora estudiosos do campo do Ensino a Distância discordem disso e proponham a Educação *sem* Distância (TORI 2010). De acordo com o referido pesquisador, a redução de distâncias (entre o aluno e professor, entre o aluno e o conteúdo, bem como entre os próprios alunos) é algo que deve fazer parte dos objetivos de qualquer professor, independente da modalidade de ensino que ele irá adotar (presencial, a distância ou híbrida). Por essa razão, Tori reflete sobre algumas possibilidades de fazer isso por meio das TDICs no ensino *não presencial*, por exemplo, por meio da Realidade Virtual, Realidade Aumentada, Metodologias Ativas, ou seja, por meio de formas, nas quais as tecnologias têm papel fundamental.

Nessa perspectiva, tanto Tori (2010) quanto outros autores, como Kenski (2012) e Moran (2017), por exemplo, defendem que as TDICs, por si só, não são suficientes para garantir um processo de ensino e de aprendizagem inovador, bem-sucedido e motivador: mais que isso, é preciso aliar os recursos tecnológicos a práticas pedagógicas adequadas, considerando-se o contexto de ensino e as abordagens educacionais contemporâneas. De acordo com Moran (2017), uma proposta pedagógica inovadora se apoia em diferentes pilares, como na construção de conhecimento integrador; no desenvolvimento da autoestima do aluno e do autoconhecimento (valorização de todos), bem como na formação de alunos criativos e com valores individuais e sociais. Tais pilares podem ser mais facilmente construídos se apoiados por tecnologias móveis, conforme defende o autor.

Assim, as experiências com as TDICs no ensino nesse período da pandemia deverão ser melhor investigadas, no sentido de verificar de que forma se deu seu uso. No entanto, não foi possível reunir, neste volume, trabalhos sobre isso, pois, na esfera científica, é indispensável um período maior de observação, coleta de dados, análise e

reflexão dos pesquisadores acerca dos fenômenos, para se ter o embasamento científico necessário na abordagem do tema. Portanto, os trabalhos aqui reunidos versam, em sua maioria, sobre um tempo pré-pandemia, quando havia apenas o reconhecimento do potencial das TDICs para os processos educacionais por parte dos autores.

Todavia, levando em conta a mudança brusca de cenário no ensino de línguas, mais especificamente, de alemão, convidamos um importante pesquisador da Didática de Línguas Estrangeiras, o professor Dr. Dietmar Rösler, para abrir nosso caderno ponderando sobre reflexos do momento da pandemia na área de ensino de alemão como língua estrangeira. Foi com enorme satisfação que recebemos seu aceite para responder a algumas questões e temos, assim, a honra de abrir o número com suas reflexões. Em uma entrevista conosco, o estudioso pondera sobre as possibilidades e os riscos que o uso das tecnologias digitais pode trazer para o processo de ensino e aprendizagem, bem como para a formação de professores.

Na sequência, organizamos os trabalhos das autoras e dos autores em duas partes: na primeira são apresentados resultados de estudos realizados com aplicativos ou ferramentas específicas.

O primeiro texto que compõe essa parte intitula-se **"Mudando o ritmo das aulas de alemão como língua adicional por meio de músicas e mídias digitais"**, de Marceli Cherchiglia Aquino, e tem como objetivo apresentar e descrever estratégias didáticas durante a realização de um projeto de música em uma disciplina de língua alemã como língua adicional.

O segundo texto, intitulado **"Perguntas e respostas: o uso da plataforma *Yahoo Clever!* como ferramenta de ensino de alemão como língua estrangeira"**, de Mariana Kuntz de Andrade e Silva e Prof. Henrique Elias Roveran, visa analisar experiências que envolveram a postagem de perguntas e respostas na plataforma *Yahoo! Clever* no processo de ensino de alemão como língua estrangeira.

Ainda nessa primeira parte, o terceiro texto, intitulado **"O emprego do aplicativo móvel Duolingo no processo de ensino e aprendizagem de alemão como língua estrangeira em contexto de ensino presencial universitário"**, de Telma de Macedo Melo, tem como propósito descrever uma experiência com o aplicativo Duolingo no processo de ensino e aprendizagem de alemão como língua estrangeira em contexto de

ensino presencial universitário, bem como discutir o emprego desse App para aumentar o contato dos aprendizes com o idioma e expandir o vocabulário.

Finalizando a primeira parte, trazemos um texto das organizadoras deste dossiê, Gabriela Marques-Schäfer e Cibele Cecilio de Faria Rozenfeld, intitulado ***"Förderung der Sprechfertigkeit in DaF: eine qualitative Studie zur Nutzung von ChatClass"***. O trabalho tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa desenvolvida acerca do desenvolvimento da habilidade oral dos alunos por meio do uso do aplicativo *ChatClass* para alemão.

Na segunda parte do dossiê, apresentamos textos com enfoques distintos em relação ao uso das TDICs. Primeiramente, o trabalho intitulado **"Modelo de ensino-aprendizagem híbrido de alemão no Brasil: uma tendência contemporânea desafiadora?"**, de André Luiz Ming Garcia, Elizângela Redel e Franciele Maria Martiny, que tem como objetivo discorrer sobre uma pesquisa acerca das crenças discentes durante dois cursos híbridos de alemão como língua estrangeira.

Ainda sobre a modalidade de ensino *blended learning*, o trabalho ***"Deutsch lernen im Blended-Format: Erfahrungen mit dem brasilianischen Sprachlernprogramm*** **Idiomas sem Fronteiras – Alemão"**, de professores Giovanna Chaves, Thiago Viti Mariano e Jean Paul Voerkel, aborda os desafios e as oportunidades do de tal modalidade, a exemplo do programa Idiomas sem Fronteiras, que oferta cursos de alemão online com acompanhamento virtual e presencial.

Na sequência, o texto de Cristiane Schmidt e Tatiane Cardoso de Aquino **"Die Relevanz der Selbstlernzentren für die Autonomiebildung beim Fremdsprachen-lernen an der Universität"** traz uma reflexão sobre o papel de espaços institucionalizados, especificamente, de Centros de Autoacesso, no desenvolvimento da autonomia, bem como sua relação com o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras.

Finalizamos nosso volume temático com o trabalho intitulado **"*Zeitgeist:* Modelando um projeto editorial com interface digital"**, de Paulo Sampaio Xavier de Oliveira e Leandro Ledel, apresenta um modelo para projeto editorial de materiais didáticos para o ensino de alemão em contextos universitários.

Por fim, gostaríamos de desejar a todos uma boa leitura e esperamos que esse momento tão peculiar que vivemos possa contribuir para que professores experimentem

o grande potencial do uso das mídias digitais também para a aprendizagem de outros conteúdos como literatura, cultura, linguística etc., Para tanto, esperamos que essa coletânea de trabalhos possa contribuir com reflexões importantes sobre a prática de ensino e aprendizagem de alemão no Brasil (e talvez também em outros países) mediado por recursos digitais.

## Referências bibliográficas

KENSKI, VANI. M. *Educação e tecnologias*: *o novo ritmo da informação*. Campinas: Editora Papirus, 2012.

MORAN, JOSÉ M. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Papirus Editora, 2017.

TORI, ROMERO. *Educação sem distância*: *as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

*Recebido em 27 de agosto de 2020*
*Aceito em 29 de agosto de 2020*

# DaF Lehren und Lernen mit digitalen Medien: Einführung in das thematische Dossier

[Teaching and learning German with digital media: introduction to the thematic dossier]

http://dx.doi.org/10.11606/1982-883724426

Cibele Cecilio de Faria Rozenfeld[1]
Gabriela Marques-Schäfer[2]

Nach dem III. Kongress des Brasilianischen Verbandes für germanistische Studien (ABEG) beschlossen die Organisatorinnen dieses thematischen Hefts im Jahr 2019, eine spezielle Ausgabe der Zeitschrift *Pandaemonium Germanicum* vorzuschlagen, die sich auf den Einsatz digitaler Medien im Deutschunterricht konzentriert. Die Organisatorinnen waren durch das vielfältige reiche akademische Umfeld des Anlasses motiviert und sind der Redaktion der Zeitschrift sehr dankbar für die umgehende Annahme ihres Vorschlags.

Bis zu diesem Zeitpunkt war der Einsatz von digitalen Informations- und Kommunikationstechnologien (TDICs) in unterschiedlichen Lehr- und Lernkontexten optional, und die Herausgerberinnen erkannten darin ein großes Potenzial für die Lehre sowie für die Förderung des Lernens. Was sie damals jedoch nicht voraussahen, war, dass der Einsatz dieser Technologien in Sprachlehr- und -lernkontexten im folgenden Jahr aufgrund der Corona-Pandemie in mehreren Ländern der Welt von optional auf "obligatorisch" umgestellt werden würde.

[1] Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara, Rodovia Araraquara – Jaú, km 1, Bairro dos Machados, Araraquara, SP, 14800-901, Brasil. E-mail: cibeleroz@gmail.com. ORCID: 0000-0001-8915-9541

[2] Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Departamento de Letras Anglo-Germânicas, Rua São Francisco Xavier, 524, Rio de Janeiro, RJ, 20550-900, Brasil. E-mail: gabrielamarques@yahoo.com. ORCID: 0000-0001-5574-2333

CC BY-NC

So wurde dieses thematische Dossier zu einem ganz anderen Zeitpunkt als dem seines Vorbereitungsprozesses konzipiert, denn die Menschen befanden sich in Brasilien und auf der ganzen Welt während des gesamten Jahres 2020 (Zeitraum der Arbeitstreffen und der Organisation der Doppelblindgutachten) in einer Situation, in der sich verschiedene soziale Praktiken in die digitale Welt verlagerten, die - bis dahin - persönlich durchgeführt wurden und nun notwendigerweise auf virtuellem Wege, durch digitale Technologien, erfolgen mussten. Dieser Wandel wirkte sich auf unzählige Bereiche des täglichen Lebens aus, von der Begegnung mit Familienmitgliedern bis hin zu Einkäufen, Bankgeschäften und natürlich auch auf das Bildungswesen.

Im letztgenannten Bereich beobachteten wir in Brasilien eine große Anzahl von Lehrenden und Lernenden, die mit den digitalen Werkzeugen nicht vertraut waren und vor der großen Herausforderung standen, die physische Präsenz durch "virtuelle Präsenz" ersetzen zu müssen. Für viele bedeutete dies notwendigerweise die Ersetzung von Präsenz durch Distanz, obwohl WissenschaftlerInnen auf dem Gebiet des Fernlernens dem nicht zustimmen würden und das Konzept der Bildung *ohne* Distanz dagegenhalten (TORI 2010). Nach Ansicht des genannten Forschers ist die Verringerung der Entfernungen (zwischen Lernenden und Lehrenden, zwischen Lernenden und Inhalt sowie unter den Lernenden selbst) etwas, das zu den Zielen jeder Lehrperson gehören sollte, unabhängig von der Unterrichtsmodalität, die er/sie anwenden wird (Face-to-Face, Fernlernen oder *Blended Learning*). Aus diesem Grund denkt Tori über einige Möglichkeiten nach, diese Annäherung durch den Einsatz digitaler Medien in *Fern*lernkontexten zu schaffen, z.B. durch Virtual Reality, Augmented Reality, Aktive Methodologien, also durch Formen, in denen Technologien eine fundamentale Rolle spielen.

Ausgehend von dieser Perspektive argumentieren sowohl Tori (2010) als auch andere Autoren, wie z.B. Kenski (2012) und Moran (2017), dass digitale Medien allein nicht ausreichen, um einen innovativen, erfolgreichen und motivierenden Lehr- und Lernprozess zu gewährleisten: Vielmehr ist es notwendig, technologische Ressourcen mit geeigneten pädagogischen Praktiken zu kombinieren, wobei der Lehrkontext und zeitgenössische pädagogische Ansätze berücksichtigt werden müssen. Nach Moran (2017) basiert ein innovativer pädagogischer Vorschlag auf verschiedenen Pfeilern, wie dem Aufbau integrativen Wissens, der Entwicklung des Selbstwertgefühls und der Selbsterkenntnis des Schülers (Wertschätzung aller) sowie der Ausbildung von sozialen

Werten. Solche Säulen können leichter gebaut werden, wenn sie von mobilen Technologien unterstützt werden, wie der Autor ausführt.

Daher müssen die Erfahrungen mit digitalen Medien in der Lehre in dieser Zeit der Pandemie besser untersucht werden, um zu überprüfen, wie sie eingesetzt wurden. Es war jedoch nicht möglich, in diesem Band Studien zu diesem Thema zu sammeln, da im wissenschaftlichen Bereich eine längere Zeit für Beobachtung, Datenerhebung, Analyse und Reflexion über die Phänomene unerlässlich ist, um über die notwendige wissenschaftliche Grundlage für die Annäherung an das Thema zu verfügen. Die gesammelten Arbeiten beziehen sich auf die Zeit vor der Pandemie, als das Potenzial digitaler Medien für Bildungsprozesse erst von den Autoren erkannt wurde.

Angesichts des plötzlichen Wandels im Szenario des Fremdsprachenunterrichts, genauer gesagt des DaF-Unterrichts, haben wir jedoch einen bedeutenden Forscher der Fremdsprachendidaktik, Professor Dr. Dietmar Rösler, eingeladen, das vorliegende Heft zu eröffnen und über mögliche Auswirkungen der aktuellen Pandemie im Bereich des DaF-Unterrichts nachzudenken. Wir haben uns sehr gefreut, dass er sich bereit erklärt hat, einige Fragen zu beantworten, und es ist uns daher eine Ehre, das Thema mit seinen Überlegungen einzuleiten. In einem Interview mit uns macht sich Dietmar Rösler Gedanken über die Möglichkeiten und Risiken, die der Einsatz digitaler Technologien für den Lehr- und Lernprozess sowie für die Lehrerausbildung mit sich bringen kann.

Danach gliedern wir die Arbeit der AutorInnen in zwei Teile: Im ersten Teil stellen wir die Ergebnisse von Studien vor, die mit spezifischen digitalen Anwendungen (Apps) oder Werkzeugen durchgeführt wurden. Der erste Text dieses Teils trägt den Titel **„Mudando o ritmo das aulas de alemão como língua adicional por meio de músicas e mídias digitais“**, von Marceli Cherchiglia Aquino, die didaktische Strategien bei der Realisierung eines Musikprojektes in einem deutschsprachigen Kurses als Zusatzsprache vorstellt und beschreibt.

Der zweite Beitrag mit dem Titel **„Perguntas e respostas: o uso da plataforma *Yahoo Clever!* como ferramenta de ensino de alemão como língua estrangeira“**, von Mariana Kuntz de Andrade e Silva und Henrique Elias Roveran, analysiert Erfahrungen, die mit dem Einstellen von Fragen und Antworten auf der Plattform Yahoo! im DaF-Unterrichts gemacht wurden.

Ebenfalls in diesem ersten Teil beschreibt der dritte Text **„O emprego do aplicativo móvel *Duolingo* no processo de ensino e aprendizagem de alemão como língua estrangeira em contexto de ensino presencial universitário“**, von Telma de Macedo Melo, eine Erfahrung mit dieser App hinsichtlich der möglichen Erhöhung des Kontaktes der Lernenden mit der Fremdsprache und der Erweiterung des Wortschatzes.

Am Ende des ersten Teils präsentieren wir einen Beitrag der Organisatorinnen dieses Dossiers, Gabriela Marques-Schäfer und Cibele Cecilio de Faria Rozenfeld, mit dem Titel **„Förderung der Sprechfertigkeit in DaF: eine qualitative Studie zur Nutzung von ChatClass“**. Die Arbeit präsentiert Ergebnisse einer Studie über die Entwicklung der mündlichen Fähigkeiten von Lernenden durch den Einsatz der App *ChatClass* für Deutsch als Fremdsprache zu präsentieren.

Im zweiten Teil des Dossiers stellen wir Texte mit unterschiedlichen Ansätzen für die Verwendung digitaler Medien vor. Zum einen die Arbeit **" Modelo de ensino-aprendizagem híbrido de alemão no Brasil: uma tendência contemporânea desafiadora?“**, von André Luiz Ming Garcia, Elizângela Redel und Franciele Maria Martiny, die zum Ziel hat, eine Untersuchung über Erfahrungen von Studierenden während zweier Blended Learning-Kurse für DaF zu diskutieren.

Ebenfalls zum Thema Blended Learning befasst sich die Arbeit **„Deutsch lernen im Blended-Format: Erfahrungen mit dem brasilianischen Sprachlernprogramm ‘Idiomas sem Fronteiras – Alemão‘“** von Giovanna Chaves, Thiago Viti Mariano und Jean Paul Voerkel mit den Herausforderungen und Chancen des Blended Learning nach dem Vorbild des Programms Idiomas sem Fronteiras, das Online-Deutschkurse mit virtueller und persönlicher Begleitung anbietet.

Im Anschluss daran präsentiert der Beitrag von Cristiane Schmidt und Tatiane Cardoso de Aquino **„Die Relevanz der Selbstlernzentren für die Autonomiebildung beim Fremdsprachenlernen an der Universität“** eine Reflexion über die Rolle institutionalisierter Räume, insbesondere der Selbstlernzentren, bei der Entwicklung der Autonomie sowie über ihre Beziehung zum Prozess des Fremdsprachenlernens.

Den Abschluss unseres Themenhefts bildet die Arbeit **„*Zeitgeist:* Modelando um projeto editorial com interface digital“** von Paulo Sampaio Xavier de Oliveira und Leandro Ledel, welche ein Redaktionsprojekt von Unterrichtsmaterialien für den Deutschunterricht im universitären Kontext vorstellt.

Abschließend wünschen wir Ihnen eine gute Lektüre und hoffen, dass dieser ganz besondere Moment, den wir erleben, dazu beitragen kann, dass Lehrerinnen und Lehrer das große Potenzial digitaler Medien auch für das Lernen anderer Inhalte wie Literatur, Kultur, Linguistik etc. nutzen. Wir hoffen, dass dieses Themenheft Impulse sowohl für die Praxis als auch für die Forschung im Bereich der Fremdsprachendidaktik in Brasilien (und vielleicht auch in anderen Ländern) geben kann.

## Literaturverzeichnis

KENSKI, VANI. M. *Educação e tecnologias*: o novo ritmo da informação. Campinas: Editora Papirus, 2012.

MORAN, JOSÉ M. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Papirus Editora, 2017.

TORI, ROMERO. *Educação sem distância*: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

*Recebido em 27 de agosto de 2020*
*Aceito em 28 de agosto de 2020*

# DaF und digitale Medien: ein Interview mit Dietmar Rösler[1]

[German as a foreing language and digital media: An interview with Dietmar Rösler]

http://dx.doi.org/10.11606/1982-8837244211

von Gabriela Marques-Schäfer[2]

**Abstract:** Dietmar Rösler, professor and author of the books "E-Learning Fremdsprachen - eine kritische Einführung" and "Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung", talks in an interview about his ideas on the use of digital media in teaching German as a foreign language and his experiences as a university professor with the digitization of teaching before and during the Corona pandemic in Germany. He outlines possible consequences of the crisis for different foreign language teaching and learning scenarios as well as for changes in the training and further education of teachers of German as a foreign language. Dietmar Rösler also describes in this interview his vision of the future of textbooks in an increasingly digitalized world.

**Keywords:** digital media, corona pandemic, digitalization, textbooks

**Resumo:** Dietmar Rösler, professor e autor dos livros "E-Learning Fremdsprachen - eine kritische Einführung" e "Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung", fala em uma entrevista sobre suas idéias sobre o uso de mídias digitais no ensino do alemão como língua estrangeira e suas experiências como professor universitário com a digitalização do ensino antes e durante a pandemia de Corona na Alemanha. Ele delineia possíveis consequências da crise para diferentes cenários de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, bem como para mudanças na formação e na educação continuada de professores de alemão como língua estrangeira. Dietmar Rösler também descreve nesta entrevista sua visão sobre o futuro dos livros didáticos em um mundo cada vez mais digitalizado.

**Palavras-chave:** mídias digitais, pandemia, digitalização, livro didático

**Zusammenfassung:** Der Gießener Professor und Autor der Bücher „E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung“ und „Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung“, Dietmar Rösler,

[1] Justus-Liebig-Universität, FB 05, Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache, Otto-Behaghel-Str. 10, D-35394 Gießen, Deutschland. ORCID: 0000-0001-6465-9523

[2] Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Departamento de Letras Anglo-Germânicas, Rua São Francisco Xavier, 524, Rio de Janeiro, RJ, 20550-900, Brasil. E-mail: gabrielamarques@yahoo.com. ORCID: 0000-0001-5574-2333

CC BY-NC

spricht im Interview über seine Ideen zum Einsatz digitaler Medien im DaF-Unterricht und seine Erfahrungen als Hochschulprofessor mit der Digitalisierung der Lehre vor und während der Corona-Pandemie in Deutschland. Dabei skizziert er mögliche Konsequenzen aus der Krise für unterschiedliche fremdsprachliche Lehr- und Lernszenarien sowie für Veränderungen in der Aus- und Fortbildung von DaF-Lehrenden. Dietmar Rösler beschreibt in diesem Interview auch seine Zukunftsvision zu den Lehrwerken in einer zunehmenden digitalisierten Welt.
**Stichwörter:** digitale Medien, Corona Pandemie, Digitalisierung, Lehrwerke

# Einleitung

Im Folgenden finden Sie ein Interview mit Prof. Dr. Dietmar Rösler, von der Justus-Liebig-Universität Gießen, Deutschland, das im Juni 2020 per E-Mail geführt wurde. Die sechs Fragen reichen von Professor Röslers Erfahrungen an seiner eigenen Universität über seine Zukunftsvisionen zur Rolle und Funktion von Lehrwerken und zu den Risiken des vollständig virtuellen Lernens bis hin zu seinen Überlegungen, was sich in der Ausbildung zukünftiger Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in Hinblick auf den Einsatz digitaler Medien ändern sollte und was in diesem Bereich noch geschrieben und erforscht werden kann.

Wer zum Thema „DaF und digitale Medien“ forscht, kommt irgendwann zu den Texten von Dietmar Rösler, der als eine der wichtigsten Referenzen in der Fremdsprachendidaktik gilt. Neben einer umfangreichen Liste von Buchveröffentlichungen und Artikeln zum Thema des vorliegenden Dossiers ist auch zu erwähnen, dass der Gießener Professor mehr als 10 Jahre lang Koordinator des gemeinsam mit dem Goethe-Institut entwickelten Projekts *JETZT Deutsch lernen* war, dessen Hauptziel die Entwicklung einer innovativen virtuellen Umgebung zum kostenlosen Erlernen von Deutsch als Fremdsprache war.

Dietmar Rösler hat in verschiedenen Ländern Dutzende von Vorträgen und Weiterbildungskursen über die Rolle der digitalen Medien im Deutschunterricht gehalten. Wir hoffen, dass die in diesem Interview vorgestellten Ideen und Überlegungen von Dietmar Rösler für diejenigen, die sein Werk noch nicht kennen, eine Entdeckung bedeuten und für diejenigen, die seine Arbeit bereits verfolgen, eine Form der Aktualisierung. In beiden Fällen hoffen wir, dass das Interview zum Nachdenken über die Herausforderungen anregt, vor denen wir angesichts der aktuellen Pandemiesituation im Jahr 2020 stehen.

GABRIELA MARQUES-SCHÄFER: *Wir leben gerade in einer sehr schwierigen Phase, in der die ganze Welt unter der Corona-Pandemie leidet und wir nicht wissen, wie unser Leben in den nächsten Monaten aussehen wird, wie wir weiter lehren und lernen werden und wie sich das Erlernen der deutschen Sprache als Fremdsprache verändern wird. Bevor wir über die eventuellen Konsequenzen der Pandemie sprechen, möchten wir eine Frage zu Ihrem Buch "E-Learning Fremdsprachen: Eine Einführung" stellen, das Sie vor ca. 15 Jahren veröffentlicht haben. Würden Sie heute nach so vielen neuen technologischen Entwicklungen (wie z.B. künstliche Intelligenz) und pädagogischen Herausforderungen (wie z.B. mobile Technologien im Fremdsprachenunterricht) das Werk mit neuen Kapiteln ergänzen? Wenn ja, zu welchen Themen und warum?*

DIETMAR RÖSLER: Bestimmte Kapitel müssten komplett neu hinzukommen. Soziale Medien in dem Sinne, wie sie heute selbstverständlicher Alltag von Lehrenden und Lernenden sind, gab es ja noch nicht. Wenn man sich anschaut, was auf Instagram & Co. inzwischen alles an Materialien für Lernende vorhanden ist, dann wird man in den nächsten Jahren und Jahrzehnten das Verhältnis von Lernen im Klassenzimmer nach einem Curriculum und dem selbstständigen Entdecken der deutschen Sprache und der deutschsprachigen Welt durch die Lernenden neu definieren müssen.

Auch hat sich durch die technologische Entwicklung ja eigentlich zum ersten Mal die Möglichkeit ergeben, dass man über die Analyse großer Mengen von Aktivitäten von Lernenden bei der Arbeit mit digitalem Material tatsächlich herausfinden kann, welche Schritte von welchen Lernenden mit welchen Lernerfahrungen usw. wie erfolgreich sind. Was man für das Design von Material und vor allem für eine Adaptivität von Lernmaterial, die nicht trivial ist, nutzen kann. Das ist sehr reizvoll, andererseits muss man immer die gesellschaftliche Dimension im Auge behalten. Es kann auch bedeuten: *big brother is not only watching but also teaching you.*

Andere Bereiche des Buches sind immer noch sehr aktuell. Es ist weiterhin sehr wichtig, dass man begrifflich sauber unterscheidet zwischen autonomem Lernen, Selbstlernen, allein lernen, usw. Im Kapitel zum Feedback hatte ich damals geschrieben, dass bei halboffenen und offenen Aufgaben, bei denen der Lösungsspielraum größer und die Eingaben der Lernenden vom Programmierer kaum oder nur zum Teil vorhersehbar sind, das programmierte Feedback noch lange seine Schwierigkeiten haben wird. Und hatte dann der Hoffnung Ausdruck gegeben, dass wir über ICALL (*intelligent computer-assisted language learning*), also über intelligente Analysen von Lernereingaben,

vorankommen werden. Das stimmt weiterhin, aber damals hieß ein Unterkapitel „die beschränkte Reichweite von ICALL“. Ich hatte gehofft, dass man 15 Jahre später dieses Kapitel ersetzen könnte durch einen positiven Bericht über die tollen Entwicklungen seither. Entwicklungen hat es zwar gegeben, aber wir sind noch weit von intelligentem Feedback auf Lerneräußerungen als Alltag des Lernens mit Lernsoftware entfernt. Da werden wir wohl noch einmal 15 Jahre warten müssen, bis, wer auch immer dann so ein Buch schreibt, eine positive Bilanz ziehen kann.

GABRIELA MARQUES-SCHÄFER: *Jetzt haben wir eine Frage zu zwei bekannten Sätzen von Ihnen, nämlich “Wenn man sich nichts zu sagen hat, ist es egal, in welchem Medium man sich nichts zu sagen hat“ und “Der Einsatz digitaler Medien ist nur dann sinnvoll, wenn er sinnvoll ist”. Wie muss Ihrer Meinung nach der Präsenz-Fremdsprachenunterricht neu gestaltet werden, damit digitale Medien dort sinnvoll verwendet werden? Was brauchen wir für eine neue Lernkultur?*

DIETMAR RÖSLER: Diese Sätze hatte ich vor 20 Jahren, 2001 in Dresden auf der Konferenz der Fremdsprachendidaktiker, gesagt, um darauf hinzuweisen, dass eine Technologiebegeisterung nicht dazu führen darf, dass man didaktisch unsinnige Aktivitäten durchführt. Inzwischen sind digitale Medien für Lehrende und Lernende Selbstverständlichkeiten, trotzdem muss man weiterhin fragen, wann was sinnvoll ist, und diese Frage wird sich im Kontext der durch Corona erzwungenen Veränderungen durchaus noch einmal verschärft stellen.

Für mich besonders wichtig ist unabhängig von der Frage, ob wir Präsenzunterricht machen, uns per Videokonferenz treffen oder Phasen des Alleinlernens haben, dass es um Inhalte gehen muss. 2001 hatte die Begeisterung für die Verfügbarkeit von schnellen Kommunikationskanälen ja dazu geführt, dass plötzlich an vielen Stellen Lernpartnerschaften aufgebaut wurden und man viel über die Technik und wenig darüber redete, was die Leute eigentlich miteinander zu bereden haben.

Der Fokus auf Inhalte muss bleiben, und es ist meines Erachtens durch die technologische Entwicklung möglich, dass dieser gestärkt wird. Die Fremdsprachendidaktik hat sich eine gewisse Selbstzufriedenheit im Hinblick auf die Inhaltsorientierung angewöhnt, sie glaubt, diese sei erreicht. Das scheint mir problematisch zu sein, zumindest wenn man es bezogen auf die Ebene des individuellen

Lernenden betrachtet. Inhalte sind bisher durch Curricula und Lehrwerke bestimmt, also unvermeidbar fremdbestimmt. Sie werden zwar, das ist erfreulich, immer stärker auf bestimmte Lernziele, Berufsorientierungen, Studienphasen usw. bezogen, trotzdem ist dies eine Entwicklung, die noch nicht an dem Punkt angekommen ist, wo Lernende sich mit der deutschen Sprache auseinandersetzen, weil sie in einer konkreten Situation jemand anderem etwas mitteilen möchten, was nicht durch Notengebung, Initiierung durch die Lehrkraft oder sozialen Druck in der Lerngruppe ausgelöst wird. Und diese thematische Selbstbestimmung ist meines Erachtens etwas, was im Kontext der Digitalisierung zu erreichen ist: Lernende können früher als früher versuchen, sich mit anderen Menschen über Themen auszutauschen, die sie zu einem bestimmten Zeitpunkt tatsächlich interessieren.

GABRIELA MARQUES-SCHÄFER: *Lernende haben tatsächlich heute viel mehr Möglichkeiten, sich mit der Fremdsprache zu beschäftigen. Sie müssen das nur zu Lernzwecken auch tun. Was für Materialien werden sie noch brauchen? Welche Rolle können Lehrwerke spielen? Sie haben am Anfang des Jahres einen Vortrag in Leipzig über die Entwicklungslinien der Lehrwerkproduktion gehalten und den Begriff Lehrwerk 4.0 verwendet. Können Sie uns mehr über Ihre Zukunftsvision zu den DaF-Lehrwerken erzählen? Welche Funktion können Lehrwerke in einer Zeit noch haben, in der Lernende endlos und häufig kostenlos (didaktisierte und authentische) Materialien im Internet finden?*

DIETMAR RÖSLER: Schwierige Frage. Man kann sie in zwei Richtungen beantworten bzw. versuchen zu beantworten: bezogen auf das Material selbst und bezogen auf die Funktion, die Lehrwerke haben. Am einfachsten zu beantworten ist die Frage nach den Vorteilen bei der Distribution: Ein Lehrerhandbuch oder ein Arbeitsbuch, das ich als PDF runterlade, ist halt schneller bei mir. Aber die Distribution ist der didaktisch uninteressanteste Aspekt der Digitalisierung. Die spannende Frage ist ja, ob sich durch Digitalisierung die Qualität ändert bzw. ändern kann. Wenn ein Lehrerhandbuch ein in München, Berlin oder Stuttgart geschriebener Text ist, der für die ganze Welt gilt, dann ist es zwar schön, dass er jetzt schneller in der ganzen Welt verteilt werden kann, aber inhaltlich ändert sich ja erst einmal nichts.

Aber wenn man sich vorstellt, dass dieses Lehrerhandbuch eine Art große Datenbank wäre, oder zumindest mit einer großen Datenbank verbunden wäre, in die Lehrkräfte aus Brasilien, Japan usw. ihre jeweiligen Erfahrungen und Adaptionen mit dem Lehrwerk einpflegen und andere Lehrkräfte mit diesen Adaptionen arbeiten und sie wiederum adaptieren und einpflegen würden usw., dann könnte man sich vorstellen, dass Lehrwerke immer stärker dezentralisierbar und auf regionale und irgendwann sogar lokale Lernergruppen bezogen werden könnten. Und natürlich könnte man sich bei den Lehrwerken, vor allem bei den in Deutschland produzierten, die in der ganzen Welt verkauft werden, generell vorstellen, dass sie anders aufgebaut werden, dass sie z.B. aus peripheren und zentralen Teilen bestehen, zum Beispiel gut gemachten Erklärungen und Übungen zur Form, die zentral produziert werden, und inhaltlichen Teilen, die dezentral zu den jeweiligen Lernzielen, Sprachlernerfahrungen usw. der Lernergruppe passen, die z.B. interkulturell den brasilianischen Blick auf den deutschsprachigen Raum versprachlichen helfen usw. Sehr langfristig könnte man sich also vorstellen, dass es eine Art Lehrwerk *on demand* gibt, aber das ist sehr langfristig gedacht. Im Augenblick sind wir im Bereich DaF ja gerade dabei, dass es die ersten papierlosen Lehrwerke geben wird, die weitgehend wie die Lehrwerke, die wir kennen, aufgebaut sind. Das sollte uns nicht verwundern, die ersten Autos sahen schließlich auch aus wie Kutschen, der Fahrer saß sogar noch oben draußen, obwohl er keine Pferde mehr im Zaum halten musste. Da werden wir noch interessante Entwicklungen sehen.

Noch spannender finde ich die Frage, welche Funktion Lehrwerke in Zukunft haben werden. Lernende, die zehn Flugstunden vom deutschsprachigen Raum entfernt sind, haben jetzt medial jederzeit Zugriff auf deutschsprachige Kommunikation, das ist der große Unterschied zu früher. Was folgt daraus? Die Lernenden könnten sich theoretisch von Anfang an in echte Kommunikationen in der deutschen Sprache einklinken. Wir wissen alle, wie schwierig das ist. Aber mal unterstellt, das wäre etwas, was in Zukunft eine größere Rolle spielt: Lernende sprechen nicht über das, von dem das Lehrwerk meint, dass sie darüber sprechen wollen oder sollten, sondern über das, was sie tatsächlich interessiert. Dann hätten Klassenzimmer und Lehrwerk plötzlich eine andere Funktion: Sie wären Unterstützer in einem thematisch selbstbestimmten Lernprozess. Was meiner Meinung nach dazu führen müsste, dass diese Lehrwerke viel stärker Unterstützung liefern müssten, damit diese echte Kommunikation auch tatsächlich eine Chance hat zu funktionieren. Was wahrscheinlich bedeuten würde, dass sie Unterstützung

bei der Beherrschung von Formen liefern müssen und dass sie eine stärkere interkulturelle Dimension haben müssten, um Scheitern in dieser echten Kommunikation aufzufangen, sie würden also stärker im Bereich Landeskunde/Kulturkunde mit interkulturellem Fokus engagiert sein, und vielleicht würde dieses Engagement sogar mit einer stärkeren Berücksichtigung ästhetischer Komponenten, seien es Filme oder literarische Texte, verbunden sein.

GABRIELA MARQUES-SCHÄFER: *Unsere nächste Frage bezieht sich auf die gegenwärtige Pandemie und Ihre Erfahrungen an der Universität Gießen. Wir haben gelesen, dass es im Wintersemester 2019/2020 an Ihrer Hochschule eine schwere Cyber-Attacke gab, wodurch der gesamte Unibetrieb in den Offline-Modus versetzt wurde. Wenige Wochen nach Ende des Wintersemesters drehte sich alles um 180 Grad und die Arbeit musste aufgrund der Corona-Pandemie komplett auf den Online-Modus umgestellt werden. Wie haben Sie das erlebt? Wie erleben Sie diese Phase, in der die Digitalisierung der einzige Weg für die Hochschule geworden ist, den Lehrbetrieb aufrecht zu erhalten?*

DIETMAR RÖSLER: Ja, Gießen hat wirklich das Problem gehabt, dass beide Extreme, komplett offline und komplett digital, aufeinander folgten. Die Kollegen im Rechenzentrum hatten wirklich Schwerstarbeit zu leisten. Für mich selbst in der Lehre und in der Kommunikation mit Kollegen waren die Erfahrungen sehr zwiespältig. Es gibt halt das Phänomen, dass man mit Kacheln redet[3], was beim besten Willen nicht als Beitrag zur Diskussionskultur gewertet werden kann. Schon interessant, dass vor einiger Zeit heiße Debatten darüber geführt wurden, ob vollverschleierte Studentinnen in Seminaren zugelassen werden könnten, weil man doch gar nicht diskutieren könne, wenn man keine Gesichtszüge sehe. Die digitale Vollverschleierung wird dagegen als technologischer Sachzwang scheinbar hingenommen.

In meiner eigenen Erfahrung in den Seminaren waren die Kacheln aber nur ein Randphänomen. Ich war eher beeindruckt, wie intensiv die Studierenden gearbeitet haben. Wir hatten Präsenzsitzungen per Videokonferenz und asynchrone Phasen des Alleinlernens und des Kooperierens in Kleingruppen. Wir haben asynchrone Wirbelgruppen gemacht, kooperatives Kommentieren von Texten, also alles versucht,

[3] ‚Mit Kacheln reden' ist im Deutschen erst seit Beginn der Coronakrise zu einem feststehenden Ausdruck geworden, weil in den Videokonferenzen halt viele Studierende nicht per Bild dabei sind, sondern nur 'per Kachel', man sieht also nur einen Hinweis auf die Anfangsbuchstaben von Namen und Vornamen.

was die technologische Bevorzugung des Frontalen in den uns zur Verfügung stehenden Werkzeugen ein bisschen untergraben hat. Trotzdem merkt man natürlich die Beschränkungen: Es ist schon ein Unterschied, ob man in einem Präsenzseminar per Augenkontakt jemanden zu einem Beitrag ermuntern kann oder ob man in einer Videokonferenz jemanden direkt anspricht.

Ansonsten ging es mir wahrscheinlich wie den meisten: es gab Redaktionstreffen, Begehungen, Auswahlsitzungen usw., wo man sich gefreut hat, dass man nicht an- und wieder abreisen musste, und es gab solche, wo man merkte, wie wichtig der gemeinsame Small Talk am Kaffeeautomaten gewesen wäre. Und falls das dazu führt, dass in Zukunft funktional entschieden wird, in welchen Situationen man Präsenz braucht und in welchen nicht, dann könnten wir uns und unserer Umwelt wahrscheinlich viele Reisen ersparen.

GABRIELA MARQUES-SCHÄFER: *Die Ersparung von Dienstreisen kann wirklich eine positive Folge der Pandemie sein. Weitere Veränderungen können auch im Rahmen der Ausbildung angehender Lehrenden möglich sein, denn sie und ihre Lernenden stehen mit dieser Krise vor vielen Herausforderungen. Was soll sich Ihrer Meinung nach nach den Erfahrungen in der Pandemie-Zeit in der DaF-Lehrerausbildung im Hinblick auf die Förderung der Medienkompetenz der Lehrenden und der Lernenden ändern?*

DIETMAR RÖSLER: Sehr schön und wichtig wäre es, wenn es möglichst bald sehr viele gut organisierte Fortbildungsveranstaltungen für DaF-Lehrkräfte gäbe, die dem Prinzip des reflektierenden Erfahrungslernens folgen würden, die also ein bisschen das machen, was in den DLL-Fortbildungen des Goethe-Instituts die PEPs, die Praxiserkundungsprojekte, sind. Sehr viele Lehrkräfte haben in den letzten Monaten sehr unterschiedliche Erfahrungen gemacht, massiven Frust erlebt, aber auch erstaunliche Erfolgserlebnisse, weil sie plötzlich etwas können, von dem sie nie gedacht hatten, dass sie es können. Wenn man diese Erfahrungen zum Ausgangspunkt für Fortbildungsveranstaltungen nimmt und versucht, in Gruppen von Lehrkräften diese Erfahrungen zu systematisieren und mit der fremdsprachendidaktischen Fachliteratur zu diesen Themen zu verbinden, dann könnte dies meines Erachtens einen nachhaltigen Effekt haben. Was wir dagegen jetzt bestimmt nicht brauchen, sind Helikopter-Fortbildungen, die top down erklären, wie die digitale Fremdsprachenlernwelt aussieht.

Und in der Lehrerausbildung, aber dieser Satz galt natürlich schon lange vor Corona, müsste das Lernen mit digitalen Medien schon längst ein selbstverständlicher Bestandteil sein. Nicht in irgendeinem Modul namens digitale Medien, sondern immer dann, wenn man Aussprachevermittlung, Wortschatzerwerb, Berufsbezug oder was auch immer behandelt, also eigentlich bei fast jedem Gegenstand. Und natürlich wäre es dann sehr schön, aber auch das gilt für jedes didaktische Seminar, dass man nicht nur auf der Metaebene erfährt, was es z.B. für tolle Werkzeuge für kooperatives Arbeiten gibt, sondern dass man diese in seinen Seminaren auch konkret erfährt und einschätzen lernt.

GABRIELA MARQUES-SCHÄFER: *So könnten Studierende idealerweise noch während ihres Studiums den Einsatz digitaler Medien in der Praxis kennenlernen und mit ihren Dozenten darüber reflektieren. Jedoch haben viele Lehrende leider weder Erfahrung mit digitalen Medien noch mit internetbasierten fremdsprachlichen Fernkursen. Trotzdem halten DaF-Lehrende aufgrund der Pandemie ihre Stunden in den Privatschulen, an denen Deutsch unterrichtet wird, sowie an Goethe-Instituten in Brasilien nur noch online. Laut ihren Berichten arbeiten die KollegInnen mit selbstgedrehten Video-Aufnahmen, PDFs, Power-Points und Materialien aus dem Internet. Welche Risiken und Chancen sehen Sie für das Fach Deutsch als Fremdsprache in dieser Zwangsdigitalisierung, ohne die viele Privatschulen vor dem finanziellen Ruin stehen und viele DaF-Lehrkräfte arbeitslos würden?*

DIETMAR RÖSLER: Ich weiß nicht, wie es in Brasilien war, in Deutschland fand ich es schon problematisch, wie unterschiedlich an Universitäten - und wohl noch mehr an Schulen - mit der Situation umgegangen wurde. Es gab erstaunlich viele Kolleginnen und Kollegen, die sich vorher nie mit der Rolle von digitalen Materialien oder Kommunikationswerkzeugen beschäftigt hatten und die in kürzester Zeit fantastische Ideen entwickelt haben. Aber es gab auch das komplette Gegenteil, die Verteilung von Aufgaben per PDF, wenn man Pech hatte, auch noch ohne Feedback nach Lösung der Aufgaben. Dass es so unterschiedliche Reaktionen von Lehrenden gab, ist das eigentlich Deprimierende, es zeigt, wie weitgehend Hochschuldidaktik und Lehrerbildung das Thema Digitalisierung ‚verpennt' haben. Und jetzt muss man natürlich aufpassen, dass es nicht zum Gegenteil kommt, zur Verklärung des Lernens mit digitalen Medien.

Wenn es gut läuft, dann könnte dieser unfreiwillige Großversuch tatsächlich dazu führen, dass immer mehr Lehrende vor Ort beschließen, dass sie digitale Medien, die sie nun kennengelernt haben und die sie weiter kennenlernen möchten, genau dann einsetzen, wenn es für die Lernergruppe und die Lernziele sinnvoll ist. Und wenn es sehr gut läuft, wird es sogar dazu führen, dass wir alle viel genauer überlegen, für welche Lerngegenstände und welche Lernenden mit welchen Sprachlernerfahrungen es in welcher Situation sinnvoll ist, allein zu lernen, und wo es sinnvoll ist, dass man zusammen in einem Raum sitzt. Meine Vermutung ist ja, dass bei diesem Nachdenken etwas anderes herauskommen würde als die alte Verteilung von Unterricht im Klassenzimmer plus Hausaufgaben.

Wenn es schlecht läuft, dann wird die Begeisterung der Verwaltung für Selbstlernen darauf hinauslaufen, dass sich dieses verselbstständigt und nicht mehr im Hinblick auf seine Funktionalität für den gesamten Lernprozess eingeordnet wird. Und wenn es richtig schlecht läuft, dann wird es dabei auch noch zu einer Zweiklassengesellschaft kommen: Wer es sich leisten kann, zahlt ein bisschen mehr für eine Lehrkraft, wer nicht, der bekommt halt nur den Online-Zugang fürs Selbstlernen. Vor einiger Zeit geisterte der Begriff *Premium mediocre* durch das Feuilleton: etwas, was einmal selbstverständlich war, wird etwas, wofür man extra bezahlt. Als Beispiel dafür wird oft die Einführung der Premium Economy Klasse beim Fliegen erwähnt: du darfst, wenn du dir das leisten kannst, jetzt extra dafür bezahlen, dass du deine Beine während des Flugs noch bewegen kannst. Wenn die Hinzuziehung einer Lehrkraft oder der Präsenzunterricht zu einem Luxus würde, dann hätten wir ein ernsthaftes Problem. Aber ich bin ein hoffnungsloser Optimist: Unterstellen wir mal, dass es gut läuft und wir als Gesellschaft und Profession lernen, wie digitale Medien ein sinnvoller Teil des Fremdsprachenlernens und -lehrens werden.

GABRIELA MARQUES-SCHÄFER: *Wir sind auch sehr optimistisch und hoffen auch, dass es gut läuft und digitale Medien besser in fremdsprachliche Lehr- und Lernprozesse integriert werden. Wir danken herzlichst für den anregenden Austausch!*

# Literaturverzeichnis

RÖSLER, Dietmar. *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart/Weimar: Metzler, 2012.

RÖSLER, Dietmar. *E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung*. Stauffenburg, Tübingen, 2004.

*Recebido em 26 de agosto de 2020*
*Aceito em 29 de agosto de 2020*

# Mudando o ritmo das aulas de alemão como língua adicional por meio de músicas e mídias digitais

[Changing the rhythm of German as an additional language classes through music and digital media]

http://dx.doi.org/10.11606/1982-8837244222

Marceli Cherchiglia Aquino[1]

**Abstract:** This paper aims to discuss and describe didactic strategies applied during a music project in a class of German as an additional language (AL) at university level. Given the utterly importance of Information and Communication Technologies (ICTs) as tools in the teaching of ALs, the music project was conducted on the *Kahoot* platform, encouraging critical reflection thinking by the students with focus on their interests and needs. We conclude that the activities proposed allowed the students to play an active role on their own development, by contributing in an effective way to the teaching and learning process in the German language.

**Keywords:** German as an additional language; music in the teaching of additional languages; teaching with digital media

**Resumo:** O presente artigo tem o objetivo de discutir e descrever estratégias didáticas durante a realização de um projeto de música em uma disciplina de língua alemã como língua adicional (LA) em contexto universitário. Tendo em vista a importância da inclusão de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no ensino de LAs, bem como da promoção do pensamento crítico-reflexivo, focado nos interesses e necessidades da(o)s aluna(o)s de Letras, o projeto de música foi realizado na plataforma *Kahoot*. Concluímos que as atividades contribuíram para o processo de ensino e aprendizagem em língua alemã, assim como para uma participação mais ativa e crítica por parte da(o)s estudantes.

**Palavras-chave:** alemão como língua adicional; música no ensino de línguas adicionais; ensino com mídias digitais

[1] Universidade de São Paulo, Avenida Professor Luciano Gualberto, 403, Cidade Universitária, Butantã, São Paulo, SP, 05508-010, Brasil. E-mail: marceli.c.aquino@gmail.com. ORCID: 0000-0003-0518-7639

CC BY-NC

# 1 Introdução

Diversos autores, como Richards e Lockhart (1996), Murphey (1990, 1992), Pessoa e Duqueviz (2006), Rösler (2012), Pereira (2014) abordam a utilização de música nas aulas de língua adicional (LA)[2] como recurso didático para trabalhar componentes do sistema linguístico, promover participação, cooperação e motivação de maneira criativa. O gênero musical não deve, no entanto, ser utilizado apenas como recreação, segundo Pereira (2014: 207), as atividades com músicas devem se preocupar essencialmente com o processo de ensino-aprendizagem centrado na(o) aluna(o), de modo que ela(e) se sinta envolvida(o) nas escolhas, levando em conta suas necessidades e interesses.

Atualmente, o acesso à música está cada vez mais amplo, pois há diferentes programas, sites e serviços de *streaming* (como *Youtube*, *Spotify*, *Deezer*, *Tidal*, rádios *online*, entre outros). Tal acesso facilita a utilização do gênero musical em sala de aula e aproxima a(o) aluna(o) das produções artísticas e culturais da língua alvo, que representam um momento sócio-histórico, vinculando determinadas ideologias, valores e acontecimentos.

Em concordância com autores como Bakhtin (1997), Geraldi (2006), Freire (1970), Vygotsky (1998), que enfatizam que o desenvolvimento da linguagem só ocorre quando esta se encontra atrelada com atividades socialmente relevantes, aprender uma LA sob essa perspectiva não é o mesmo que ensinar tipos de textos, mas trabalhar a compreensão de seu funcionamento na sociedade e a relação com os indivíduos situados naquela cultura. Logo, as atividades com música podem auxiliar a aumentar a motivação da(o)s aluna(o)s, ativar a participação e o interesse, criando relações concretas entre os significados na língua alvo, aprimorando a memória e a compreensão auditiva, ao mesmo tempo que promovem uma aquisição significativa em LA.

Pesquisadores do campo do ensino e aprendizagem de LA vêm se interessando cada vez mais pelo uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) (PAIVA

[2] Neste trabalho optamos pelo termo língua adicional (LA) em detrimento ao termo língua estrangeira (LE). Segundo Schlatter e Garcez (2009), a designação LA valoriza o contexto social da(o) aluno(a) e possibilita uma visão crítica da língua no processo de aprendizagem. A distinção dentre LE e LA situa-se na questão do contato social da língua alvo aprendida, enquanto o primeiro termo indica que o aprendizado foi desenvolvido fora do convívio social, o segundo refere-se à língua como recurso relevante para a participação em práticas sociais contemporâneas. Assim, o termo LA refere-se à utilização de uma língua como meio de integração no cotidiano e convívio social, de modo que ela deixa de ser uma língua estrangeira, e se torna adicional. Consideramos, assim, que a escolha deste tempo propicia a concepção de língua próxima e acessível, como um instrumento para reconstrução social.

2013; LEFFA 2009; MARQUES-SCHÄFER, ROZENFELD 2018). Segundo Paiva (2013: 210), com as mudanças dos suportes textuais, alteram-se as práticas de leitura e escrita e, assim, faz-se necessário que os cursos de Letras, especialmente de licenciatura, dediquem um percentual de carga horária mínima para o ensino de LA com o uso da internet (ROZENFELD, EVANGELISTA 2011: 221).

O advento de mídias digitais (MD) oferece a oportunidade de desenvolver diversos aspectos da aprendizagem de LA, promovendo uma aprendizagem de forma a atender as demandas atuais acerca dos usos de tecnologia e as especificidades dos diferentes grupos de aprendizes. Para Rösler (2012: 200), as MDs desempenham um papel importante no ensino de LA em diferentes níveis, e permitem o desenvolvimento de atividades comunicativas e cooperativas. Assim, para desenvolver os exercícios estruturais voltados à recepção e produção em ALA, escolhemos o trabalho com MDs, por meio da plataforma *Kahoot*,[3] assim como o suporte da ferramenta *Padlet*.[4]

Nesse sentido, defendemos que o emprego de músicas e MDs em sala de aula pode auxiliar no aumento de interesse da(o)s aluna(o)s com relação à língua e ao ensino e à aprendizagem de ALA. Para esse projeto selecionamos quatro músicas de língua alemã escolhidas pela(o)s estudantes, *Sowieso* (Mark Foster), *Fühlt sich wie fliegen an* (Max Herre ft. Cro), *Vielleicht lieber morgen* (Ami Warning) e *Barfuß am Klavier* (AnnenMayKantereit). Para cada uma delas foram desenvolvidas diferentes perguntas em forma de *quiz* elaboradas no *Kahoot*. A(o)s aluna(s)s tiveram acesso à letra, antes e/ou depois de escutar a música e assistir ao videoclipe. Além disso, os vídeos, as letras e, eventualmente, as traduções eram compartilhadas no *Padlet*. As atividades propostas nesse artigo foram preparadas para uma turma de cerca de 38 estudantes da disciplina de Língua Alemã II, do curso de graduação de Letras da Universidade de São Paulo (USP).

O objetivo principal das práticas didáticas com música foi o de propor abordagens que não obedeçam apenas a progressão de um material didático, possibilitando, portanto, a mediação vinculada face a temas de relevância social e competências linguísticas atreladas a estratégias de ensino e aprendizagem de ALA. Para tanto, o(a)s estudantes foram incentivados a participar nas práticas didáticas por meio da ativação de conhecimentos já adquiridos, de inferências contextuais e levantamento de hipóteses com relação a língua, de forma lúdica e dinâmica.

[3] https://kahoot.com/
[4] https://pt-br.padlet.com/

Nas próximas seções apresentaremos um arcabouço teórico acerca do trabalho com música e mídias digitais, nas seções 2 e 3 respectivamente. A metodologia e as atividades desenvolvidas serão retratadas com maior detalhe na quarta seção. Por fim, discutiremos na conclusão os resultados encontrados neste artigo.

## 2 Mas por que trabalhar com música?

Há muito tempo, tem se tentado compreender o impacto da música sobre o homem nas mais variadas áreas, como, por exemplo, para a saúde física e mental, como expressão artística e para o aprendizado. As diferentes vertentes da Psicologia, da Neurologia, da Musicoterapia esclarecem que a música exerce influência em diversos sistemas do nosso corpo, funcionando como estimulador e/ou inibidor para o funcionamento de órgãos, enzimas e neurotransmissores, sendo até usada como terapia em casos de patologias físicas e mentais (cf. PEREIRA 2014: 204-205).

Entretanto, a música não afeta os seres vivos apenas na esfera física. Para Vygotsky (1998), as formas mais elaboradas de organização do pensamento se desenvolvem nas relações do eu com o outro, com os objetos e com o meio. Essas relações são estabelecidas por meio das experiências, que são internalizadas como estruturas sociais e alcançam funções psicológicas (PEREIRA 2014: 206). Nesse sentido, alguns autores, como Murphey (1992) e Pereira (2014), indicam que a utilização deste gênero em salas de LA pode criar uma atmosfera descontraída e, consequentemente, mais positiva, engajando ativamente os estudantes.

De acordo com Murphey (1990: 53), a ideia de que as canções se instalam ativamente com a memória de longo prazo é corroborada pelo fenômeno "a canção não sai da minha cabeça". Segundo estudos das áreas de neurologia, neuropsicologia e neurolinguística, a assimilação musical ocorre no hemisfério direito do cérebro, ao passo que a linguística ocorre no esquerdo, indicando haver uma relação complexa entre o processamento de língua e música. O autor afirma ainda, que há fortes indícios de que a sinapse verbal é processada primeiramente no nível musical, ou seja, as palavras são captadas pelo cérebro pelo seu ritmo e sonoridade, para, posteriormente, serem transmitidas ao hemisfério esquerdo, responsável por tarefas como abstrações e conceitualizações (MURPHEY 1990: 143). Assim, o trabalho com música pode ajudar tanto no desenvolvimento da compreensão oral, como na construção e ativação de frases

de exemplos prototípicos (*chunks*), que contribuem para a elaboração de estruturas e significados na língua-alvo, permitindo ao/á aprendiz uma maior consciência linguística. Mas para alcançar todo o seu potencial, é importante que as atividades musicais sejam cuidadosamente planejadas, fornecendo suportes variados, como, por exemplo, a contextualização acerca da letra ou contexto externo (social, cultural, político), aspectos visuais (como imagens ou vídeos), a utilização da transcrição do texto da música e, como sugerimos no presente artigo, a mediação dos significados por meio de tarefas com o uso de tecnologias digitais.

O trabalho com textos escritos e orais é essencial para a mediação de línguas, pois fornece padrões para o processamento e produção de experiências, bem como estruturas para interação comunicativa e social. Segundo Bakhtin (1997), os gêneros constituem-se de linguagem concreta e viva, permitindo a(o) aluna(o) a reflexão sobre os sentidos estabelecidos por meio do seu uso. Assim, o gênero musical, tanto escrito como oral, desempenha um papel importante para o ensino e aprendizagem de LA, não apenas para a mediação de linguagem, mas como prática sociocultural, ampliando a possibilidade de participação cultural (HALLET 2010: 52).

Concordamos com Rajagopalan (2003: 144) quando o autor defende que o processo de ensino e aprendizagem de LA é parte integrante da ampla demanda cultural e identitária. A língua não é um mero instrumento de comunicação, mas as próprias expressões de identidade e ideologia de quem delas se apropria. Voltando o olhar para as estratégias e materiais didáticos em LA, destaca-se a relevância de abordar temas socioculturais e de linguagem em uso que tenham implicações para a vida social da(o) aluna(o). Consideramos, portanto, que o trabalho com músicas e MD possibilita à(ao) professor(a) abarcar a complexidade cultural com a multiplicidade de discursos e personagens, bem como conflitos e identidades individuais e coletivas.

O trabalho com o gênero musical permite o desenvolvimento de diferentes atividades de recepção (ouvir, ler), produção (escrever, falar) e suas estratégias (MURPHEY 1990: 140). As formas de recepção, geralmente conhecidas como global, seletiva, detalhada, direcionada e não orientada podem ser praticadas nos projetos com música, com o texto oral e escrito, e por meio dos testes com a ferramenta *Kahoot*, com distintos graus de dificuldade e progressão. Não obstante, ainda é possível o desenvolvimento de estratégias cognitivas com a interpretação do contexto para a compreensão de palavras desconhecidas, análise da derivação e composição morfológica

das palavras, ativação de conhecimentos anteriores (linguísticos e/ou contextuais), entre outros.

As atividades de produção, tanto oral como escrita, podem ser realizadas em pequenos grupos ou coletivamente em *Plenum*, incentivando a participação e a colaboração com a(o)s colegas e a(o) professor(a). Sabe-se que a produção oral e escrita apresenta grandes desafios para a(o)s aprendizes e requer tarefas motivadoras. Nesse sentido, o ensino e aprendizagem de LA assume novos contornos com as aulas de música, uma vez que exercícios formais e repetitivos dão lugar a interações autênticas e voltadas às necessidades e interesses da(o)s aluna(o)s, que são levados a descobrir e identificar as regras de funcionamento da língua, por meio da reflexão e da elaboração de hipóteses.

Rösler (2012: 88) e Krumm (2007: 140) afirmam ainda, que para o ensino de uma LA as habilidades e estratégias devem ser interrelacionadas. Logo, é importante que as atividades de recepção e produção não sejam trabalhadas isoladamente, mas, que possibilitem uma progressão e interação semelhante às que ocorrem em situações reais de comunicação.

## 3 As mídias digitais

Há alguns anos, o ensino e a aprendizagem de LA estavam restritos ao livro didático e à presença da(o) professor(a) para mediação dos conhecimentos (MARQUES-SCHÄFER, ROZENFELD 2018: 9). Atualmente, o cenário é outro. As MDs fazem parte da realidade da(o)s aluno(a)s e das instituições de ensino, permitindo um maior contato com a língua e cultura alvo, acesso a textos e temas autênticos, maior independência e envolvimento dos/das aprendizes, além de uma gama de possíveis atividades didáticas.

Com o desenvolvimento da internet para *Web* 2.0 e os avanços das ferramentas tipo *wireless* surgem novos canais de comunicação, como o *Facebook*, *Twitter*, *Instagram*, *Whatsapp*, usados em computadores, *tablets* e celulares *smartphone*. O aprendizado móvel tem a independência como característica central, tendo função essencial na criação ativa em contexto de LA. No entanto, ainda são necessárias pesquisas e reflexões acerca das vantagens e desvantagens do uso de recursos tecnológicos para o contexto de ensino e aprendizagem de LA.

A competência midiática, a habilidade de buscar, analisar e criticar qualquer tipo de conteúdo em formato digital deve, portanto, ser fomentada no ensino e aprendizagem

de LA, especialmente em cursos de formação de professore(a)s. Nesse sentido, como discutiremos mais adiante, todo o processo de desenvolvimento e aplicação da abordagem apresentada nesse trabalho foi discutido com a(o)s aluna(o)s, dando espaço para que ela(e)s indicassem quais eram as suas necessidades de aprendizagem e interesses com relação às atividades com músicas e MDs. Ao final de cada tarefa, eram debatidos conjuntamente os resultados dos exercícios realizados, verificando os pontos positivos e negativos e levantando sugestões para as próximas atividades. As discussões acerca das atividades possibilitaram uma postura ativa e crítica por parte da(o)s estudantes. Assim, defendemos nesse trabalho que, se bem utilizadas, as MDs podem permitir uma grande interação entre aprendizes e professore(a)s, além de uma maior flexibilidade e personalização da aprendizagem.

Kim e Know (2012: 35) advogam, que as MDs dispõem de várias estratégias relevantes para o ensino e aprendizagem de línguas, entre eles a gamificação, um artificio que pode fomentar a motivação em sala de aula. Segundo Kapp (2012: 12), com interações dinâmicas e espaço para uma participação ativa, os jogos voltados para a aprendizagem tendem a manter a(o) aprendiz motivado(a) e autoconfiante. O autor afirma, ainda, que essas ferramentas auxiliam a(o) aprendiz a interiorizar o conhecimento, proporcionam o pensamento crítico e desenvolvem habilidades ligadas às soluções de problemas.

Marques-Schäfer (2015: 10) afirma ainda, que a utilização bem-sucedida de novas tecnologias em sala de aula depende da metodologia de trabalho empregada pela(o) professor(a). Logo, é importante que futura(o)s professora(e)s de LA conheçam, ao longo de sua formação, diferentes ferramentas de trabalho com recursos tecnológicos e saber analisá-los e adaptá-los a novos contextos. Assim, levar recursos de MDs para sala de aula do curso de letras, como é o caso das plataformas *Kahoot* e *Padlet*, faz com que aluno(a)s experienciem as possibilidades e limites das tecnologias.

*Kahoot*, uma plataforma de aprendizagem inspirada em games, utiliza tecnologia educacional, sendo, portanto, uma ferramenta interessante para o uso em aula de LA. O seu acesso é gratuito e possibilita a realização de tarefas por meio de perguntas estilo *quiz*. Para criar as perguntas é necessário se inscrever no site, utilizando a página da internet ou baixando o aplicativo. O uso do *Kahoot* em sala de aula requer uma conexão à Internet e um computador ligado ao projetor, pois as questões do *quiz* devem aparecer na tela. A(o)s aluno(a)s realizam as atividades simultaneamente por meio do aplicativo móvel,

que exibe símbolos correspondentes a cada opção de resposta. Para acessar a atividade, basta que se insira o código exibido na tela inicial. A(o)s participantes não precisam criar uma conta na plataforma ou baixar o aplicativo, apenas acessar o site com um *smartphone*, *tablet* ou *laptop*.

Dentre os aspectos técnicos, destaca-se a possibilidade de uso de diferentes recursos multimídia (como imagens, sons e vídeos) em uma mesma atividade. Uma das principais vantagens didáticas da plataforma se refere à possibilidade de *feedback* imediato, o que viabiliza aos/ás docentes acompanhar o desenvolvimento da turma. Após cada resposta, a(o)s aluno(a)s são notificados individualmente na tela do dispositivo móvel sobre seus erros e acertos. Na projeção compartilhada na sala são exibidas estatísticas e gráficos relacionados ao desempenho individual e coletivo.

O seu formato interativo e competitivo, no qual a(o)s aprendizes precisam responder rapidamente à perguntas e tem acesso aos resultados colocados em *rankings*, que os comparam uns com os outros, visa motivar a(o)s usuária(o)s e manter o sentimento de fluxo de jogo, aspecto fundamental dentro do conceito de gamificação (KAPP 2012: 10). Os resultados deste trabalho parecem corroborar com as pesquisas de Kapp (2012), já que, as aulas de música com a ferramenta *Kahoot* potencializaram ainda mais a busca por práticas didáticas autênticas, dinâmicas, críticas e participativas. Além da mediação dos temas gramaticais, lexicais e fonéticos, esta abordagem permitiu uma interação colaborativa e maior participação da(o)s aluna(o)s.

Além do *Kahoot*, utilizamos concomitantemente a ferramenta *Padlet*, que permite criar murais virtuais sobre assunto de interesses diversos, nos quais o(a)s usuário(a)s publicam fotos, textos, vídeos, arquivos do Word e PDF, comentam e curtem as publicações. Para a disciplina foram criados dois murais, um para a publicação e discussão acerca dos temas gramaticais mediados na disciplina, bem como a divulgação de vídeos, exercícios e dicas complementares. O segundo mural era voltado para música e literatura, onde tanto o(a)s estudantes, como a professora, poderiam postar e comentar diversos temas. O *Padlet* pode, portanto, funcionar como um espaço para escrita cooperativa, onde os participantes podem desempenhar diferentes papéis, dependendo da divisão de tarefas.

Na próxima seção discutiremos sobre o desenvolvimento das atividades com música e MD, oferecendo alguns exemplos de práticas didáticas em ALA.

# 4 Procedimentos metodológicos

As atividades apresentadas nesse artigo foram desenvolvidas em uma turma de cerca de 38 estudantes da disciplina de Língua Alemã II, do curso de graduação de Letras da USP. A professora acompanhou essa turma desde a disciplina de Língua Alemã I e já haviam realizado dois projetos com música. No primeiro, o *Musikmontag*, a turma ouvia diferentes canções (assistindo ao videoclipe) com acesso à letra escrita completa e realizavam a sua tradução conjuntamente. No segundo, a meta-aula[5] com participação optativa, a(o)s aluna(o)s ficavam responsáveis por trazer uma música e aplicar exercícios para a(o)s colegas. Desses dois projetos, o que teve maior sucesso foi o projeto de meta-aula, porém, com uma turma tão numerosa, a sua elaboração era mais difícil, exigindo muito tempo de preparação. As aulas com o tema de *Musikmontag* foram positivas, no entanto, sentia-se um desânimo e baixa participação da(o)s aluna(o)s no momento do trabalho conjunto com a letra da música. Esta dificuldade incentivou o desenvolvimento das práticas didáticas apresentadas nesse relato de experiência.

O corpus de músicas utilizado no projeto foi sugerido conjuntamente pela professora e pela(o)s própria(o)s aprendizes. O envolvimento da(o)s aluna(o)s foi essencial, tanto para a seleção do corpus, como para a reflexão crítica acerca das atividades realizadas pela plataforma *Kahoot* e dos aspectos linguísticos e culturais discutidos. O senso de participação nas decisões sobre os processos de aprendizagem aprofundou laços sociais em prol de um resultado comum, isto é, a aquisição motivadora de ALA (AQUINO 2019: 46).

As canções, juntamente com o videoclipe reproduzido na tela pelo projetor, eram escutadas duas vezes (uma vez antes e outra depois da tarefa do *Kahoot*). Em três das quatro atividades a(o)s aluna(o)s receberam o texto escrito da música, seja completo, seja com lacunas para preenchimento posterior com as respostas do *quiz*. Apenas uma vez a letra não foi entregue anteriormente, isto é, apenas ouviram a canção, responderam às perguntas pelo *Kahoot* e escutaram novamente a letra, nessa segunda vez com a transcrição completa da letra.

[5] A própria aula como tema central de discussão, na qual a(o) estudante assume, em um curto período de tempo, o papel da(o) professor(a) e tem a responsabilidade de pesquisar e ensinar sobre algum assunto, desenvolvendo a sua prática pedagógica.

Durante e após as atividades, eram propostas discussões em que a(o)s estudantes eram convidados a participar ativamente e criticamente acerca do conteúdo e da compreensão da música, das perguntas desenvolvidas pela professora no *Kahoot*, das dificuldades e facilidades encontradas durante o processo, das estratégias e dos conhecimentos que precisaram ativar para a compreensão da letra e/ou resposta do *quiz* e, possíveis dúvidas e curiosidades que ainda não haviam sido respondidas. Tal momento de discussão foi muito rico, já que a(o)s estudantes se sentiram incentivada(o)s a oferecer sugestões e apresentar dúvidas, tendo voz ativa para refletir sobre seu processo de aprendizagem.

O corpus musical selecionado deveria, além de respeitar os desejos da(o)s aluna(o)s, apresentar uma mistura entre canções populares e menos conhecidas, para que a(o)a estudantes tivessem acesso a diferentes contextos musicais. De maneira geral, a escolha por músicas populares para o trabalho em sala de aula é mais recorrente, no entanto, a(o)s aluna(o)s de Letras, pelo menos no contexto da USP, também gostam de ter acesso a diferentes gêneros musicais, especialmente os que apresentam um contexto histórico ou sociocultural. Alguns exemplos que foram bem recebidos pela(o)s estudantes, mas não fizeram parte do corpus desse estudo são: *99 Luftballons*, da banda Nena, que discute a unificação da Alemanha e período pós-guerra; *Deutschland*, da banda Rammstein, que conta a história da Alemanha, desde a sua formação até os tempos atuais, evidenciando questões como nazismo, guerras, entre outros; *Gute Menschen*, do grupo Ok Kid, que abre espaço para diversas discussões interculturais atuais, como homofobia, racismo, patriotismo exacerbado, entre outros.

A seguir apresentaremos as quatro músicas trabalhadas nesse projeto e, alguns exemplos retirados da plataforma *Kahoot* com as perguntas elaboradas pela professora com as letras.

# 5 Análise de dados

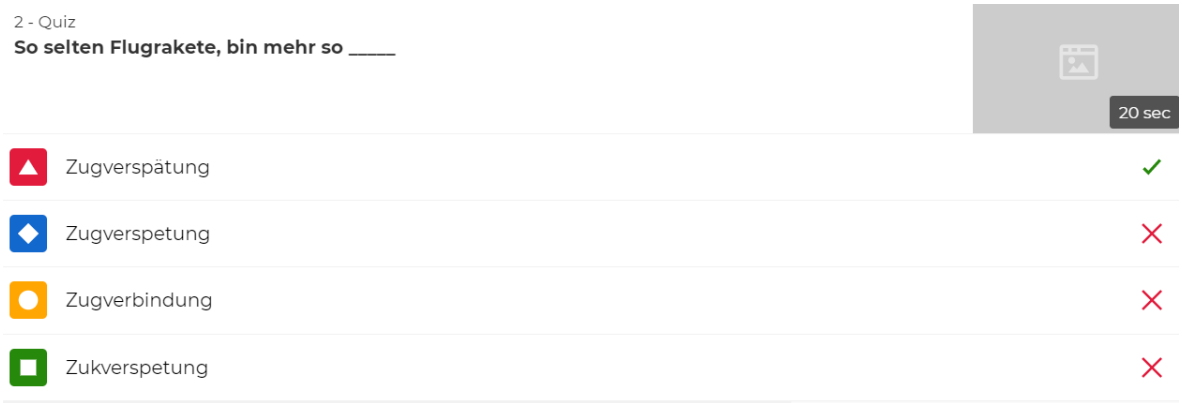
Nessa seção apresentaremos as atividades desenvolvidas na plataforma *Kahoot* com as músicas *Sowieso* (subseção 5.1), *Fühlt sich wie fliegen an* (subseção 5.2), *Vielleicht lieber morgen* (subseção 5.3) e *Barfuß am Klavier* (subseção 5.4), com a intenção de discutir alguns aspectos linguísticos e culturais relevantes, que podem ser abordados em sala de aula de ALA.

## 5.1 Sowieso (Mark Foster)[6]

As músicas do cantor Mark Foster são interessantes para o ensino e aprendizagem de ALA, pois as letras são relativamente simples, tanto pelo vocabulário mais acessível às/aos aluna(o)s como pelas repetições de palavras e orações. Além disso, elas apresentam usos de variedades linguísticas diversificadas, os videoclipes são atrativos e divertidos, oferecendo uma contextualização clara para a compreensão do conteúdo. Com *Sowieso* é possível trabalhar o vocabulário e diferentes temas gramaticais e pragmáticos, como o imperativo, as partículas modais (PMs), o Futuro I, coloquialismos, expressões, entre outros. Para a atividade escolhemos trabalhar com a compreensão oral e a memória auditiva, entregando às/aos estudantes o texto da canção com lacunas. A tarefa principal era a de tentar reconhecer as passagens faltantes apenas pela rima, pelo ritmo e prosódia. Logo, era preciso ativar uma compreensão global por meio de inferências.

Como essa foi a primeira interação da(o)s aprendizes com a ferramenta *Kahoot*, realizamos uma apresentação inicial sobre o software, suas possibilidades para o ensino e aprendizagem de ALA e, aplicamos a primeira pergunta como teste, para que eles tivessem tempo de se adaptar à plataforma. Ao todo foram elaboradas 10 questões, contando com a pergunta teste. Abaixo apresentamos duas das perguntas desenvolvidas no *Kahoot*:

Figura 1: Pergunta 2 do *quiz* para a música *Sowieso*



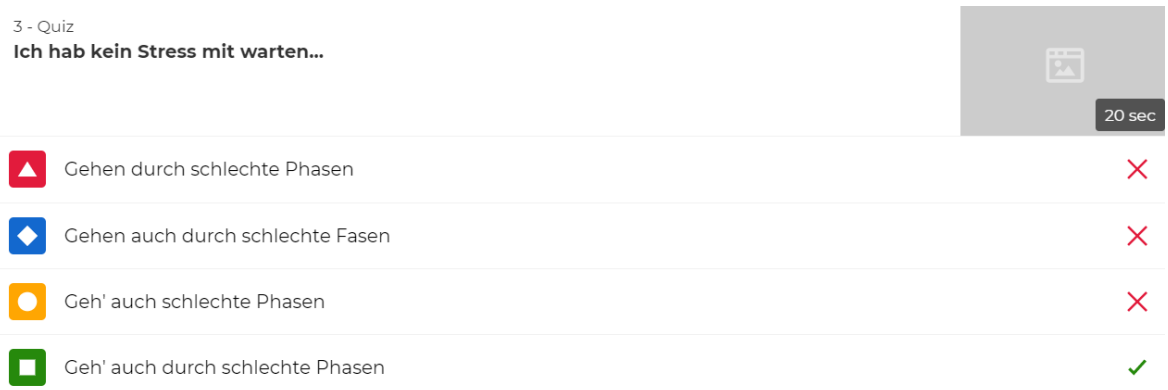

Fonte: perguntas da autora na plataforma *Kahoot*

Esta pergunta exigia da(o)s estudantes o reconhecimento do som do *Umlaut* (trema) na vogal "a" na palavra *Zugverspätung* (atraso de trem). O reconhecimento e pronúncia dos sons com trema são desafiadores para aluna(o)s de ALA, especialmente no

[6] Videoclipe: https://www.youtube.com/watch?v=jP4-XrbGt3M

início do curso (MEIRELES 1998: 48). No entanto, os aspectos fonéticos são essenciais para o ensino e a aprendizagem de LA (MEIRELES 1998; MIARELLI 2019), já que podem representar uma diferença de significado, como é o caso de *schon* (já) e *schön* (bonito, belo). Assim, esta questão pode abrir espaço para a discussão acerca da pronúncia das palavras em alemão, e a mediação de técnicas de pronúncia das vogais com trema.

Figura 2: Pergunta 3 do *quiz* para a música *Sowieso*

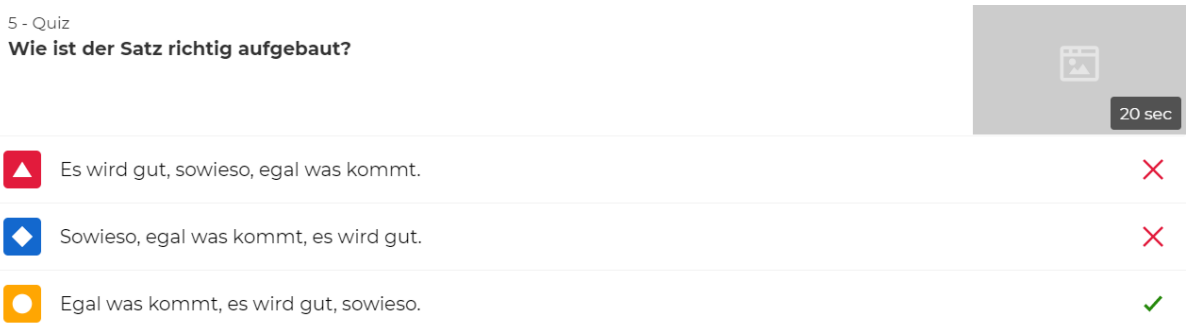



Fonte: perguntas da autora na plataforma *Kahoot*

Além da memória auditiva, a terceira pergunta exigia que a(o)s aluna(o)s identificasse no contexto a conjugação verbal. Tanto na primeira (na pergunta), como na segunda oração (na resposta) os verbos estão conjugados na primeira pessoa do singular (*ich*). A resposta, portanto, deveria estar de acordo com a conjugação da primeira pessoa: *ich gehe*. No entanto, o verbo está suprimido na letra, faltando a vogal "e" ao final, o que é uma ocorrência comum para que se mantenha a melodia, mas em geral utiliza-se a apóstrofe para identificar a vogal ou consoante faltante. Nesse caso, pode-se abrir um espaço para discussão acerca dos usos da linguagem em diferentes gêneros e as modificações feitas para rimar ou criar um ritmo mais agradável em língua alemã. Interessante também seria realizar uma comparação com as melodias em língua portuguesa, se as quebras também acontecem nos verbos, já que eles não aparecem na posição final, como é o caso no alemão.

Ademais, a(o)s aluna(o)s deveriam reconhecer o uso da preposição *durch* (por, através de) para a relação de sentidos na oração. Nesta disciplina a(o)s estudantes já haviam aprendido tal preposição no contexto local, isto é, de descrição de caminhos. Assim, esse exemplo pode ser interessante para trabalhar os diferentes usos e significados das preposições em alemão e em português.

Figura 3: Pergunta 5 do *quiz* para a música *Sowieso*




Fonte: perguntas da autora na plataforma *Kahoot*

A pergunta 5, desenvolvida com uma oração retirada do refrão, e, portanto, bastante repetida, pode envolver tanto a ativação da compreensão global, como a questão da posição dos elementos na frase e os usos de vírgula. Além disso, a(o)s estudantes se interessaram em saber se essa oração poderia ser utilizada como uma expressão fixa, como por exemplo, em português "No final dá tudo certo" ou, "No final tudo acaba em pizza". Com essa pergunta tivemos a oportunidade de trabalhar com aspectos culturais e socioculturais acerca da reação frente a problemas do dia a dia nas duas línguas. Ainda seria possível, como foi o caso nesse grupo de aluno(a)s, discutir sobre algumas crenças muitas vezes fixas, como, por exemplo, "os alemães são muito centrados e querem resolver todos os problemas", ou no Brasil se tem o costume de "deixar tudo pra lá" e se vive a vida "mais leve".

As discussões acerca de crenças descritas acima encontram ressonância no trabalho de Rozenfeld e Viana (2011: 286) que, sob a perspectiva de teorias de ensino e da competência intercultural, bem como da noção do estranho na dicotômica *eu* e o *outro*, discutem a importância de recursos de desestranhamento em relação ao idioma e à cultura alemã. Segundo os autores, o(a) professor(a) deve considerar que, muitas vezes, (o)s aluna(o)s iniciantes de ALA trazem para a sala de aula imagens de natureza estereotipada com relação à língua e ao povo, que podem ser prejudiciais para o processo de ensino e aprendizagem. Assim, é essencial uma reflexão por parte da(o)s professora(e)s e aluna(o)s sobre os estereótipos, buscando uma sensibilização em relação às expectativas da língua e cultura-alvo.

## 5.2 Fühlt sich wie fliegen an (Max Herre ft. Cro)[7]

Essa música foi muito bem recebida pela(o)s estudantes, que mencionaram gostar do videoclipe e da melodia mais animada. No entanto, algumas desvantagens seriam o fato de que a letra é longa, cantada rapidamente e apresenta um vocabulário mais complexo para uma turma iniciante. A solução encontrada foi o trabalho com apenas alguns trechos da música no *Kahoot*.

O restante do texto foi discutido online na plataforma *Padlet*, onde a(o)s aluna(o)s trabalharam conjuntamente para desenvolver uma tradução faltante da música para a língua portuguesa. O resultado da tradução como escrita colaborativa foi muito positivo, já que o(a)s aluno(a)s puderam levantar hipóteses com relação aos significados, contextos de uso linguístico e estratégias de tradução. As propostas de interpretação da letra da música iniciaram com a publicação de um estudante que realizou parte da atividade de tradução, oferecendo sugestões e dúvidas para a compreensão do texto. Com este primeiro material, outro(a)s estudantes participaram da discussão, encontrando, então, uma solução colaborativa para a tarefa

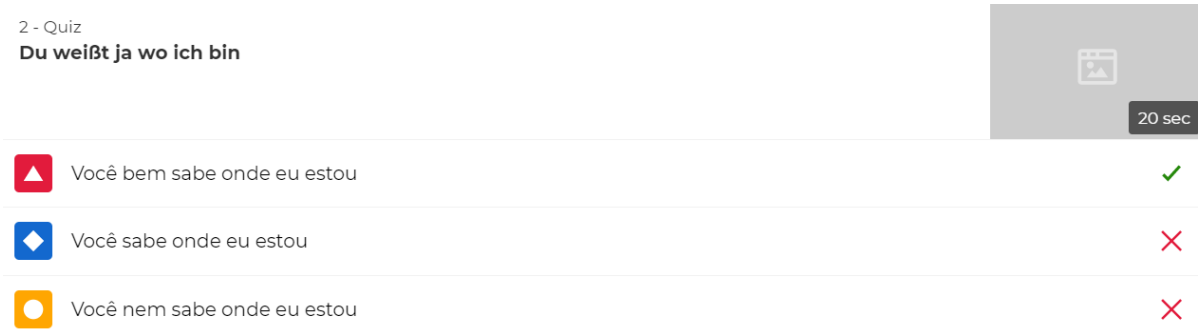
A atividade em sala de aula com *Fühlt sich wie fliegen an* foi desenvolvida com a letra completa, isto é, sem lacunas. Nese sentido, para a realização desse exercício, era importante a ativação da compreensão oral seletiva e detalhada, procurando compreender o significado geral da letra, se apoiando no contexto visual (do videoclipe) e linguístico, além da ativação de conhecimentos anteriores já adquiridos, como por exemplo, os pronomes reflexivos, que já haviam sido vistos em aulas anteriores.

Para o emprego no *Kahoot* escolhemos realizar uma tarefa contrastiva, na qual opções de interpretações dos trechos em língua portuguesa deveriam ser selecionadas. Segundo König (2001: 324), as abordagens contrastivas no ensino e aprendizagem de línguas adicionais são relevantes, já que, estabelecem comparações que tornam possível análises e generalizações acerca de diferentes parâmetros na relação entre duas línguas. No entanto, essa proposta não deve simplesmente disponibilizar uma lista de contraste, mas desenvolver conexões entre diversas características linguísticas. Nesse sentido, para essa atividade a relação linguística se concentrava na compreensão e análise contrastiva entre usos modais em língua portuguesa e alemã, especialmente acerca dos equivalentes funcionais para as partículas modais, temática anteriormente abordada em sala de aula.

[7] Videoclipe: https://www.youtube.com/watch?v=ZvZilCnNs_o

O *quiz* foi composto por sete perguntas. Com essa canção é possível trabalhar com vocabulário, verbos e pronomes reflexivos e partículas modais alemãs e sua contrastividade com a modalidade em língua portuguesa, como veremos nos exemplos a seguir:

Figura 4: Pergunta 2 do *quiz* para a música *Fühlt sich wie fliegen an*




Fonte: perguntas da autora na plataforma *Kahoot*

No trecho selecionado vemos a ocorrência da PM *ja* em alemão. As respostas apresentam sugestões para a sua interpretação em português, sendo que apenas uma delas (*Você nem sabe onde eu estou*) estaria incorreta em comparação com a oração original. Nas outras duas respostas encontram-se apenas um equivalente funcional em língua portuguesa para a PM *ja*, isto é, *bem*. É importante ressaltar que o tema das PMs já havia sido abordado em sala de aula, nas disciplinas de Língua Alemã I e Língua Alemã II. Assim, seria relevante ou ensino das PMs anteriormente, ou aproveitar das ocorrências na música para trabalhar com esse tema em sala de aula. Algumas sugestões didáticas para o ensino e aprendizagem das PMs pode ser encontrado em "O ensino das partículas modais alemãs: estratégias didáticas" (AQUINO no prelo).

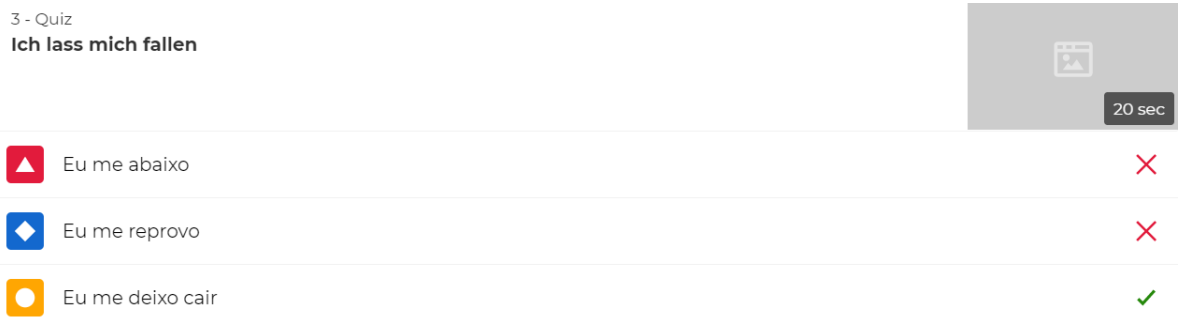
Defendemos que, mesmo sendo um tema complexo, as PMs podem ser abordadas já no início da aprendizagem e continuar durante todos os níveis. Nos níveis básicos, as aulas devem ser pautadas nos usos e funções típicas de PMs, por meio da prática com frases padrões, focando especialmente em PMs mais frequentes. A(o) aprendiz deve começar a construir regras e utilizá-las de maneira intuitiva e reflexiva. Em níveis mais avançados é possível apresentar explicações detalhadas e um maior número de PMs. Assim, sugerimos oferecer regras simples e claras em todos os níveis de aprendizagem, para então praticar o uso em diferentes contextos (AQUINO no prelo).

A PM **ja** tem uma função nuclear que pressupõe concordância ou conhecimento mútuo entre os interlocutores, mas também pode indicar uma surpresa. No exemplo "Du

weißt ja wo ich bin", o falante utiliza a PM *ja*, pois sabe ou imagina que o seu interlocutor concorda ou sabe sobre tal informação. Em português teríamos, nesse contexto, o uso modal de **bem** ou **bem que.**

Esta questão oferece, portanto, a oportunidade para a mediação acerca dos usos modais e pragmáticos, tanto em língua alemã, como em língua portuguesa, explorando os diferentes usos da linguagem para a negociação de significado entre os interlocutores.

Figura 5: Pergunta 3 do *quiz* para a música *Fühlt sich wie fliegen an*




Fonte: perguntas da autora na plataforma *Kahoot*

Na questão 3 o(a) estudante precisaria buscar a intepretação para a língua portuguesa de um pronome reflexivo (*sich fallen lassen*), além do significado adequado da oração. Para a solução dessa pergunta era essencial compreender o contexto, isto é, sobre se apaixonar, se soltar e se entregar ao sentimento de amor e felicidade. Com a ativação destes conhecimentos, isto é, as informações contextuais, lexicais e gramaticais, a(o) aluna(o) poderia levantar hipóteses acerca do equivalente em língua portuguesa. Além disso, essa frase foi retirada do refrão, sendo, portanto, recorrente na letra da música.

Esta atividade foi muito enriquecedora e motivadora para a(o)s aluna(o)s, já que, análises contrativas são importantes para o ensino e aprendizado de LA. Na tentativa de realizar conexões e encontrar equivalentes para outras línguas em um contexto específico, a(o) estudante reflete acerca dos usos da linguagem, as expressões e também de questões socioculturais envolvidas em cada situação de fala.

Os temas gramaticais e lexicais discutidos nesse *quiz* foram desenvolvidos posteriormente na plataforma *Padlet*. Primeiramente, a professora disponibilizou o material da aula sobre pronomes e verbos reflexivos e, depois a(o)s aluna(o)s escreveram na versão *chat* da mesma plataforma, fazendo perguntas, que eram respondidas pelos

própria(o)s colegas. Além disso, algumas/alguns estudantes disponibilizaram materiais extra, como gramáticas e vídeos com explicações. Nesse sentido, o trabalho com *Padlet* pode proporcionar a oportunidade de uma interação fora da sala de aula, que envolve diretamente a participação da(o)s aluna(o)s.

## 5.3 Vielleicht lieber morgen (Ami Warning)[8]

Essa música foi uma sugestão direta de um da(o)s aluna(o)s, que publicou o videoclipe na plataforma *Padlet*, indicando que a letra seria interessante para o trabalho com orações subordinadas com *wenn* (*Nebensatz mit wenn*), tema que estávamos aprendendo naquele momento. Assim, algumas das perguntas foram desenvolvidas pensando nessa temática, no entanto, dando espaço para que a(o)s estudantes reconhecessem sozinha(o)s a estrutura e levantassem hipóteses sobre o seu uso. Também foram abordados outros temas de vocabulário e houve um foco especialmente no contraste entre palavras, o contexto e as rimas das palavras nas orações da música.

Essa tarefa foi elaborada de maneira diferente que as outras, já que a(o)s aluna(o)s não receberam inicialmente a letra da música, apenas assistiram ao videoclipe. A letra escrita foi recebida apenas após o final da tarefa, isto é, ao escutar a canção pela segunda vez. Com estratégia tínhamos a intenção de ativar a compreensão global e a memória auditiva. Segundo Soncini e Costa (2006, p. 163), a percepção dos elementos sonoros leva ao desenvolvimento de habilidades auditivas, que facilitam o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, bem como os aspectos cognitivos. Assim, as habilidades perceptivo-auditivas podem agir como facilitadores para a aquisição de LA. Além disso, o trabalho com música atua em nossa memória de maneira significativa para o aumento do repertório lexical. De acordo com Leite (2006, p.356) pesquisas na área de neurociências comprovam que a memória, a imaginação e a comunicação verbal e corporal ficam mais aguçadas ao se escutar uma canção. Além da memória, a música evoca relações emocionais e contextuais essenciais para o aprendizado de LA, pois auxiliam na compreensão global sobre o conteúdo da música – percepção das informações mais importantes do texto.

A estratégia voltada à compreensão global e à memória auditiva nessa atividade foi bem-sucedida, pois apresentava um vocabulário simples, que era repetido durante a

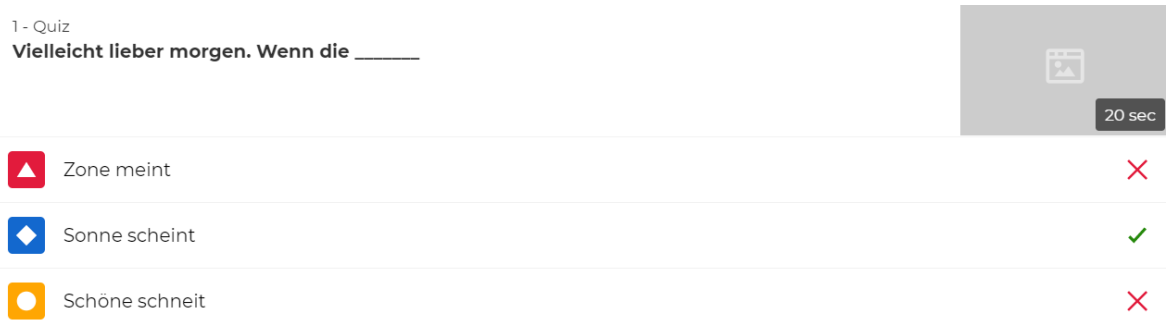
[8] Videoclipe: https://www.youtube.com/watch?v=WI5G3Dm1d4w

canção. No entanto, a(o)s aluna(o)s sugeriram que, como estavam sem a letra, o ideal seria escutar a música duas vezes ao invés de apenas uma antes da atividade com o *Kahoot*, pois assim, eles se sentiriam mais confiantes e teriam uma melhor oportunidade de compreender a letra e o contexto.

Assim como na atividade anterior, os temas gramaticais foram desenvolvidos posteriormente na plataforma *Padlet*, especialmente acerca das explicações, usos e exercícios com as orações subordinadas com *wenn*. A(o)s estudantes participaram colaborativamente no mural virtual, postando e comentando, não apenas sobre o conteúdo gramatical, mas também com relação à música trabalhada em sala, já que, o(a)s estudantes que não conheciam a cantora, pediram indicações de outras canções desta artista, abrindo espaço para conversarem sobre gostos musicais. Conforme Ellis (1990), em comparação à aprendizagem focada apenas na figura da(o) professor(a), o trabalho colaborativo tem se mostrado mais efetivo e produtivo no ensino de línguas, já que, nessa abordagem, a(o)s aluna(o)s podem trocar informações, conhecimentos, experiências e estratégias de aprendizagem. Logo, o conhecimento é co-construído, fazendo com que a língua seja tanto objeto de conhecimento como meio de aprendizagem.

No total foram apresentadas sete perguntas. Analisaremos a seguir dois exemplos do *quiz* para a música *Vielleicht lieber morgen:*

Figura 6: Pergunta 1 do *quiz* para a música *Vielleicht lieber morgen*

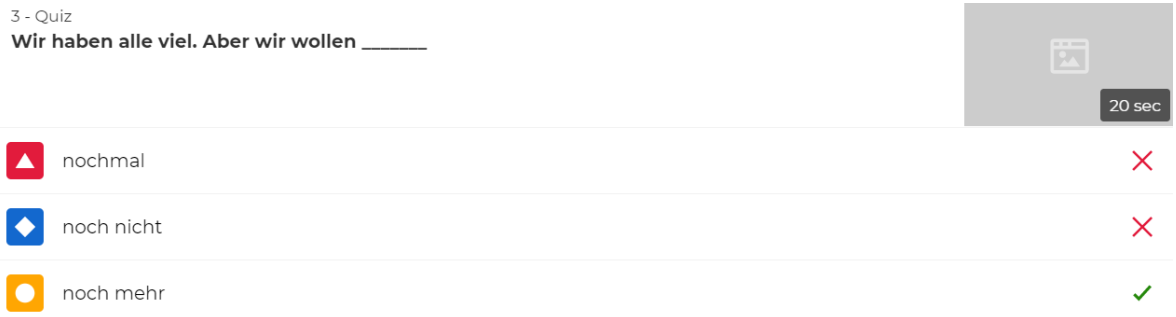



Fonte: perguntas da autora na plataforma *Kahoot*

Na primeira pergunta do *quiz*, uma frase do refrão, a turma trabalhou com a construção de orações subordinadas condicionais com a conjunção *wenn* (quando, se). A função essencial desta pergunta seria a de ativar os conhecimentos já conhecidos acerca da posição final do verbo nas orações subordinadas, assim como, na diferenciação entre a pronúncia das consoantes "s" e "z" no início de uma palavra e, novamente, das vogais

com e sem trema (*schon* e *schön*). A compreensão desta oração era possível pelas inferências contextuais e o conhecimento gramatical, fonético e lexical.

Figura 7: Pergunta 3 do *quiz* para a música *Vielleicht lieber morgen*




Fonte: perguntas da autora na plataforma *Kahoot*

Nesta pergunta, além da memória auditiva e a compreensão global do texto por meio das informações contextuais, a(o) estudante poderia realizar inferências de conhecimentos anteriores. Nesse exemplo, a relação principal estava no nível do significado entre comparativos, isto é, *viel* (muito) e *mehr* (mais). Além das questões sonoras, a(o)s aluna(o)s precisavam, portanto, se atentar ao significado das palavras e ao contexto.

Essa tarefa possibilita retomar a discussão sobre aspectos culturais e crenças relativos a diferentes perspectivas frente a problemas, trabalho e vida social. A letra da música defende que as pessoas precisam relaxar, ter menos pressa e estar satisfeitos com o que têm, como podemos observar na oração da pergunta 3, ou seja, "Nós temos muito, mas ainda queremos mais". Essa discussão pode, e deve, ir muito além das barreiras Alemanha e Brasil, já que muitas dessas questões refletem questionamentos do ser humano e suas vivências e identidades no mundo globalizado.

Tais ponderações nos remetem a Kramsch (1993), segundo a qual, uma das principais formas na qual a cultura se manifesta é através da linguagem, portanto, não podemos abordar a língua sem levar em consideração seus aspectos culturais e sociais. Ainda segundo a autora, o ensino de cultura em LA deve ser abordado segundo a perspectiva advinda da psicologia intercultural, que procura inserir a cultura em um quadro interpretativo, isto é, utilizando categorias universais do comportamento humano para estabelecer pontos de referência entre a cultura da(o) aprendiz e a cultura-alvo. Logo, o trabalho com música em sala de aula de ALA pode incentivar a discussão de aspectos

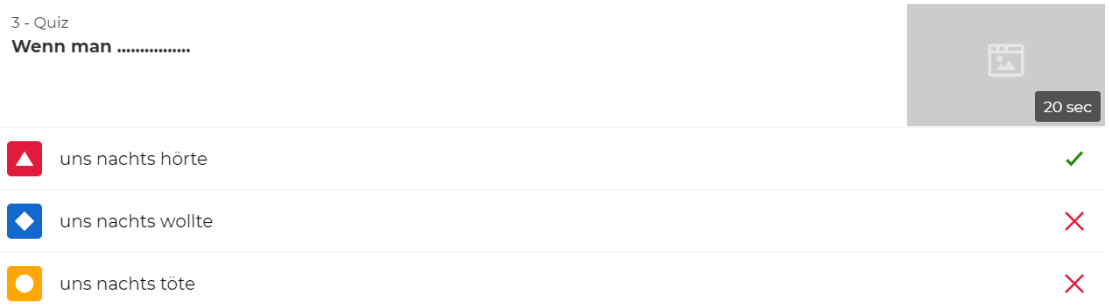
culturais em ALA, tanto da cultura fonte como alvo, dependendo do interesse e contextos da(o)s aprendizes.

## 5.4 Barfuß am Klavier (AnnenMayKantereit)[9]

Essa canção também foi uma sugestão de alguns da(o)s aluna(o)s que declararam gostar desta banda. A letra não era extensa e difícil e apresentava diversos verbos conjugados no pretérito, conteúdo este que era abordado em sala de aula no momento desta atividade. No entanto, não foi avisado para os participantes que eles deveriam se preocupar com o pretérito, mas apenas levantar hipóteses sobre quais seriam as orações faltantes da letra da música que haviam recebido. Além disso, como em outros exemplos de atividades, a(o)s aluna(o)s deveriam procurar ativar a compreensão global e seletiva da música,[10] além de utilizar as inferências por meio do contexto e de conhecimentos já adquiridos.

Apresentamos a seguir três das sete perguntas elaboradas para esse *quiz*:

Figura 8: Pergunta 3 do *quiz* para a música *Barfuß am Klavier*



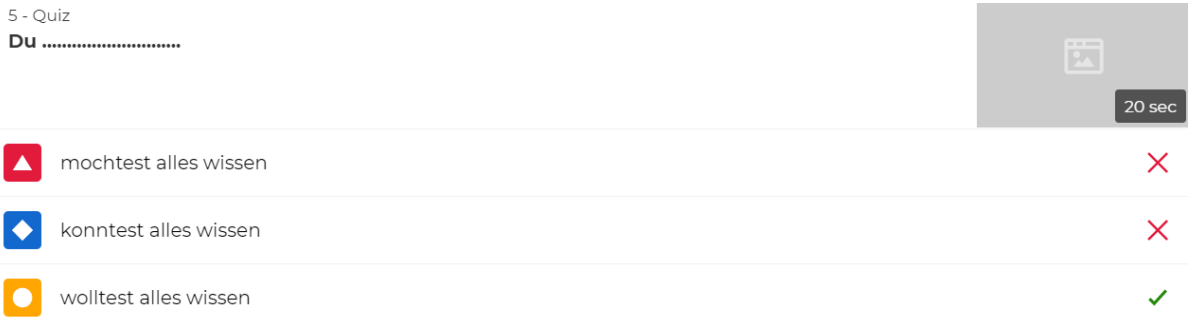

Fonte: perguntas da autora na plataforma *Kahoot*

Nessa questão poderiam ser trabalhados diferentes temas, como o pretérito, vocabulário, orações subordinadas e a pronúncia de vogais com trema. Assim, um dos desafios da atividade era identificar o verbo e, para isso, a(o)s estudantes precisariam levantar hipóteses acerca dos sons e significados apresentados na canção. As informações adquiridas pela compreensão dos significados da letra eram, nesse exemplo, bastante

[9] Videoclipe: https://www.youtube.com/watch?v=tERRFWuYG48
[10] Segundo Rösler (2012) na escuta global ou superficial o ouvinte deseja reconhecer sobre o que se trata o texto, obtendo uma primeira impressão do seu conteúdo. No caso da escuta seletiva, essas informações são extraídas de um texto relevante ou interessante para os destinatários, sendo que o ouvinte ignora tudo que não é relevante ou importante. Em contraste com esses dois estilos de escuta, está a detalhada ou total, na qual conteúdos devem ser compreendidos da forma mais completa possível.

relevantes, já que o videoclipe não apresentava tantas imagens contextuais, como foi o caso das outras músicas. No entanto, com a compreensão global e a ativação de conhecimentos anteriores, se tornava possível a identificação dos elementos faltantes na letra.

Figura 9: Pergunta 5 do *quiz* para a música *Barfuß am Klavier*



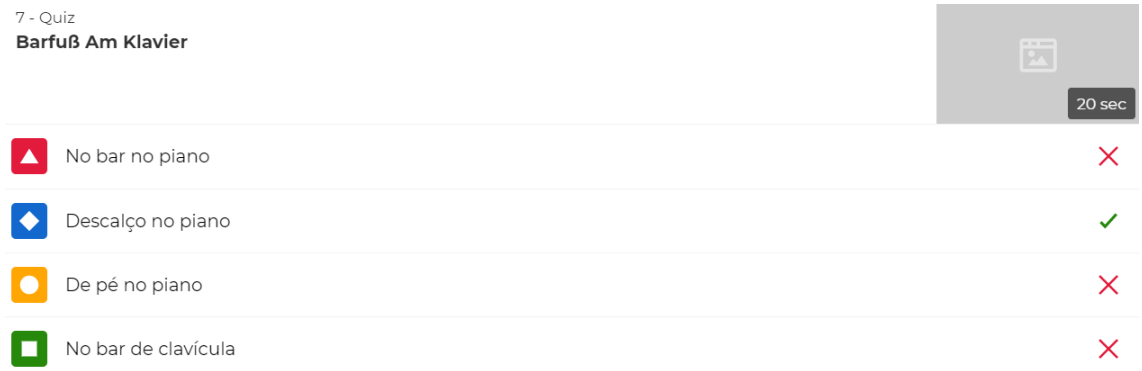

Fonte: perguntas da autora na plataforma *Kahoot*

Esta atividade oferecia espaço para a discussão acerca do significado e usos dos verbos modais conjugados no pretérito, uma temática importante, mas desafiadora para a(o) aprendiz de ALA. Além disso, também era importante a ativação da memória auditiva e da identificação das informações contextuais.

Diferentemente das outras músicas que, tratavam de temas mais alegres, envolvendo relacionamentos sociais e românticos bem-sucedidos, essa canção apresentava a história de um casal que terminou o relacionamento. No entanto, trata-se na canção, da história do término de maneira sutil. Logo, a(o)s aluna(o)s precisariam identificar contextualmente, e pela compreensão global, quais eram as justificativas para o término.

Muitas vezes as relações amorosas e sociais representam temas de interesse da(o)s aprendizes. Nesse sentido, as diferentes abordagens, palavras, construções e expressões para manifestar tal sentimento poderia ser comparadas, tanto entre as músicas do projeto, como com trechos de músicas em língua portuguesa.

Figura 10: Pergunta 7 do *quiz* para a música *Barfuß am Klavier*




Fonte: perguntas da autora na plataforma *Kahoot*

A última questão do *quiz* visava levar a(o)s aluna(o)s a propor um equivalente em língua portuguesa para o título da música. O título pode ser discutido também antes da aplicação do *quiz*, oferecendo espaço para que a(o)s aprendizes levantem hipóteses acerca do seu significado e sobre o conteúdo da letra da canção que ainda não ouviram. Atividades lúdicas como esta, que brincam com os sons e significados nas duas línguas, também são bastante relevantes, já que a(o)d aprendizes demonstraram interesse em trabalhar com análises contrastivas e diferentes interpretações dos significados.

Finalmente, notamos que a participação da(o)s aluna(o)s durante o projeto se tornou cada vez mais ativa, eles se envolviam nas discussões acerca dos temas linguísticos, culturais e de estratégia de ensino e aprendizagem. Além disso, o trabalho colaborativo, tanto em sala de aula, como online no *Padlet*, foi bastante positivo. Este aplicativo pode ser utilizado simultaneamente às práticas em sala de aula, seja voltado ao conteúdo prescrito pelo currículo do curso, como em atividades extras, como a publicação de sugestão de leituras, vídeos, links da internet, entre outros. As ferramentas disponíveis na plataforma são relevantes para o trabalho colaborativo, como por exemplo, os comentários em forma de chat e as diversas possibilidades de publicação em diferentes formatos, como documento Word, imagens, vídeos, links etc.

Consequentemente, foi possível notar uma melhoria na interação entre a(o)s aluna(o)s e a professora, bem como do ambiente dentro e fora sala de aula, por exemplo, quando eles comemoravam animadamente os acertos, quando entendiam o conteúdo das letras e brincadeiras, ou quando participavam ativamente nas atividades cooperativas aplicadas no *Padlet*.

Nesse sentido, consideramos pertinente a aplicação de projetos dessa natureza em sala de aula de ALA, de modo a abrir novos espaços para que a(o)s estudantes se tornem responsáveis pelas escolhas, desenvolvimentos e discussões acerca dos diferentes temas trabalhados. As músicas e as perguntas podem ser adaptadas para alcançar as necessidades de aprendizagem da(o)s estudantes em contextos específicos. Além dos aspectos socioculturais mencionados anteriormente, esta abordagem pode ser relevante para a reflexão crítica sobre as possibilidades e desafios do futuro profissional de Letras na atualidade, tanto para professores, tradutores e pesquisadores.

# 6 Conclusão

Com o avanço da tecnologia, a música e as mídias digitais tornaram-se cada vez mais presentes na vida dos jovens. Logo, o trabalho pedagógico deveria refletir estas mudanças, adaptando as atividades e projetos dos interesses e necessidades da(o)s estudantes. Nesse sentido, tivemos a intenção de oferecer reflexões, com base teórica, acerca do potencial da música aliada às mídias digitais para o processo de ensino e aprendizagem de língua alemã.

Pereira (2007) defende que a utilização de canções que apresentam variedades linguísticas pode ser interessante, pois, analisando-se a forma como grupos diferentes manipulam a língua, é possível verificar as ideias por eles expressas. Nese sentido, as aulas de ALA com música podem ajudar ajudam a desenvolver a progressão lexical e gramatical presente em materiais didáticos do material didático tradicional, por exemplo, com o ensino e a análise contrastiva das PMs, as variedades linguísticas, aspectos gramaticais e lexicais diversificados, a discussão e a reflexão acerca de questões culturais e estratégias de ensino e aprendizagem de LA.

Consequentemente, os recursos digitais podem viabilizar uma maior interação entre os tópicos a serem abordados no ensino e aprendizagem de LA, bem como a integração entre aluna(o)s e a(o) professor(a), contribuindo para a construção dinâmica do conhecimento linguístico e cultural. Além disso, tal abordagem pode favorecer a formação crítico-reflexiva e, incentivar o desenvolvimento da autonomia da(o)s estudantes universitários.

Por meio do uso das plataformas *Kahoot* e *Padlet*, conseguimos identificar espaços colaborativos e participativos, iniciados pelo envolvimento do(a)s aluno(a)s na

escolha e preparação do projeto com música. O(a)s aprendizes, que anteriormente não se sentiam seguros em se envolver nas atividades em sala de aula, tiveram a oportunidade de trabalharem cooperativamente com os colegas e a professora. Nesse sentido, as atividades criaram espaço para que os/as aprendizes compartilhassem ideias, hipóteses, opiniões e interesses, melhorando o envolvimento e a motivação pelo aprendizado de ALA, assim como o ambiente em sala de aula.

Nesse contexto, fica claro que a(o) docente deve trabalhar como motivadora(o) e mediadora(o), dando mais espaço e voz aos participantes. Esse deslocamento do papel da(o) professora(o) como centro do ensino favorece a aprendizagem autônoma. Ao discutir as perguntas e respostas do *Kahoot* e, ao estabelecer discussões e publicar novos materiais na plataforma *Padlet*, o(a)s aluno(a)s trabalharam conjuntamente para compreender os significados e expressar seus interesses e opiniões. Não obstante, no sentido de evitar frustrações e interrupções na interação, recomenda-se definir previamente com o(a)s aluno(a)s quais serão objetivos dos projetos, quais plataformas digitais devem ser utilizadas, quais papéis cada um deve assumir e como os *feedbacks* e correções devem ser apresentados.

Muitas pesquisas ainda precisam ser realizadas nas áreas de ensino de música e a utilização de MDs em sala de aula de LA, especialmente voltadas às questões de *feedback* e correção. No entanto, esperamos com este artigo abrir espaço para troca de experiências e sugestões de atividades didáticas que desafiem a criatividade e a motivação no ensino de LA, e especialmente, que possibilite uma maior participação da(o)s aluna(o)s, tornando-o (co) responsável pelo seu processo de aprendizagem. Concluímos que projetos que trabalhem diferentes gêneros, textos, contextos culturais, usos de linguagem e, que envolvam e motivem a(o)s estudantes, têm um grande potencial para um ensino crítico e atual de LA.

## Referências bibliográficas

AQUINO, M. Projeto Novela: uma abordagem comunicativa e intercultural no ensino de alemão como língua estrangeira. *Pandaemonium Germanicum*, São Paulo, v. 22, n. 38, set.-dez. 2019, p. 31-47

AQUINO, M. O ensino das partículas modais alemãs: estratégias didáticas em ALE. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* (no prelo).

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

ELLIS, R. *Instructed second language acquisition.* Oxford. Blackwell, 1990.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula* (org.). 4ª edição. São Paulo: Ática, 2006.

HALLET, W. Viewing Cultures: Kulturelles Sehen und Bildverstehen im Fremdsprachenunterricht. In: HECKE, C./SURKAMP, C. (Ed.), *Bilder im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr, 2010. p. 26-54.

KAPP, K. *The Gamification of Learning and Instruction*: Game-based Methods and Strategies for Training and Education. Pfeiffer, 2012.

KIM, H., KNOW, Y. *Exploring smartphone applications for effective mobile-assisted language learning*. Multimedia-Assisted Language Learning, 2012, p. 31 – 57.

KÖNIG, E. Kontrastive Analysen Deutsch-Englisch: eine Übersicht. In: HELBIG, G.et al.(org.) *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, v. 1. Berlin/New York: de Gruyter, 2001, p. 324-330.

KRAMSCH, C.J. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KRUMM, H-J. Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation. In: BAUSCH, K; CHRIST, H; KRUMM, H. J. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Aufl. Tübingen: A. Francke, 2007, p. 138-144.

LEFFA, V. J. Call as action. In: MARRIOTT, R. C. V; TORRES, P. L. (Org.). *E-learning methodologies for language acquisition*. Hershey PA: IGI Global, 2009, p. 39-52.

LEITE, S. A. da S. *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo, Casa do Psicólogo. 2006.

MARQUES-SCHÄFER, G.; ROZENFELD, C. C. DE F. *Ensino de Línguas e Tecnologias Móveis: políticas públicas, conceitos, pesquisas e práticas em foco*. São Paulo: Edições Hipótese, 2018.

MARQUES-SCHÄFER, G. Competência Midiática e Tecnologias Móveis: Desafios e Perspectivas para a formação de Professores de Línguas Estrangeiras. *Anais do 1º Congresso da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos (ABEG)*, na Universidade de São Paulo, 2015.

MURPHEY, T. *Song and music in language learning: an analysis of pop song lyrics and the use of song and music in teaching English to speakers of other languages*. Bern, Frankfurt am Main, New York, Paris: Peter Lang, 1990.

MEIRELES, S. M. Fonética na aula de alemão: Schon wieder oder immer weiter? *Projekt – Revista Brasileira dos Professores de Alemão no Brasil*, n. 31/32. São Paulo: ABRAPA, 1998, p. 47-53.

MIARELLI, R. N. *A aprendizagem da língua alemã por brasileiros: aspectos fonéticos e fonológicos*. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. 2019.

MURPHEY, T. *Music and songs*. Oxford, Oxford University Press, 1992.

PAIVA, V. L. M. DE O. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.). *A Formação de Professores de Línguas: Novos Olhares* – Volume III. Campinas: Pontes, 2013. p. 209-230.

PEREIRA, P. G. *Reflexões sobre o uso de música na sala de aula de língua estrangeira: as crenças e a prática de dois professores de inglês*. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Goiânia. 2007.

PEREIRA, P. G. Reflexões teóricas sobre o uso de música nas aulas de língua estrangeira. *Intersecções*, v. 7, n. 2, 2014, p. 203-226.

PESSOA, A. R.; DUQUEVIZ, B. C. *Learning English musically*. Anais do VI Seminário de Línguas Estrangeiras. Goiânia: UFG, 2006, p. 465-474.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma Lingüística Crítica: Linguagem, Identidade e a Questão Ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. Approaches to classroom investigation in teaching. In. RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge Press, 1996, p. 6 – 28.

RÖSLER, D. *Deutsch als Fremdsprache:* eine Einführung. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler, 2012.

ROZENFELD, C. C. F.; VIANA, N. O desestranhamento em relação ao alemão na aprendizagem do idioma: um processo de aproximação ao "outro" sob a perspectiva da competência intercultural. *Pandaemonium Germanicum* , n. 17, 2011, p. 259-288.

ROZENFELD, C. C. F.; EVANGELISTA, M. C. R. G. O ambiente virtual na formação inicial de professores de alemão como apoio para o ensino e a aprendizagem da língua e a reflexão sobre ações-docentes. *Pandaemonium Germanicum* 14(18), 2011, p. 214-247.

SCHLATTER, M; GARCEZ, P. DE M. Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês). In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. (Orgs.). *Referencias curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, v. 1, 2009, 127-172.

SONCINI, F.; COSTA, MJ. Efeito da prática musical no reconhecimento da fala no silêncio e no ruído. *Pró-Fono Rev Atual Cient*. V.18, n. 2, 2006, 161-170.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

*Recebido em 5 de dezembro de 2019*
*Aceito em 22 de abril de 2020*

# Perguntas e respostas: o uso da plataforma *Yahoo! Clever* como ferramenta de ensino de alemão como língua estrangeira

[Questions and answers: the use of the platform *Yahoo! Clever* as a teaching tool of German as a foreign language]

http://dx.doi.org/10.11606/1982-8837244248

Mariana Kuntz de Andrade e Silva[1]

Henrique Elias Roveran[2]

**Abstract**: This article aims to present and analyze experiences involving posting questions and answers on the platform Yahoo! Clever in the teaching of German as a foreign language, focusing on aspects of the authenticity of situations and the development of learners' autonomy and motivation. To this end, the planning and carrying out of a didactic sequence in a free course for university students at level A2 (CEFR) was presented. In addition to the description of the sequence, the results of the activities, in the form of posts on the website, were analyzed, as well as excerpts from interviews with some apprentices. From the analysis of this data, it was possible to conclude that activities involving the platform can create authentic situations, engaging learners to interact with the community of the website in a meaningful way, but they can also be seen by learners as inauthentic, which leads to posts that can result in negative responses from the community. Finally, the role of the teacher in leading learners to reflect on interaction in uncontrolled environments is discussed.

**Keywords:** learning with internet; autonomy; authenticity; foreign language teaching

**Resumo**: O presente artigo tem como objetivo apresentar e analisar experiências envolvendo a postagem de perguntas e respostas na plataforma *Yahoo! Clever* no ensino de alemão como língua estrangeira, focando nos aspectos da autenticidade de situações e do desenvolvimento da autonomia e motivação dos aprendizes. Para isso, foi apresentado o planejamento e a realização

[1] Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Modernas, Av. Prof. Luciano Gualberto, 403, 05508-900, São Paulo, SP, Brasil. Email: mariana.kuntz@usp.br. ORCID: 0000-0002-2550-776X

[2] Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Modernas, Av. Prof. Luciano Gualberto, 403, 05508-900, São Paulo, SP, Brasil. Email: henrique.roveran@usp.br. ORCID: 0000-0002-6828-3217

CC BY-NC

de uma sequência didática em um curso livre para público universitário do nível A2 (QECR). Além da descrição da sequência, foram analisados os resultados das atividades na forma de postagens no website, além de excertos de entrevistas com alguns aprendizes. A partir da análise desses dados, foi possível perceber que atividades envolvendo a plataforma podem criar situações autênticas, engajando os aprendizes a interagir com a comunidade do site de forma significativa, mas também podem ser encaradas pelos aprendizes de forma inautêntica, o que leva a postagens artificiais que podem acarretar respostas negativas por parte da comunidade. Por fim, discute-se o papel do professor em levar os aprendizes a refletirem sobre a interação em ambientes não controlados.

**Palavras-chave:** aprendizagem com internet; autonomia; autenticidade; ensino de línguas estrangeiras

# Introdução

A utilização da internet na aprendizagem de línguas não é novidade, e suas possibilidades de uso são praticamente ilimitadas. Possibilidades de comunicação virtual via Tandem (VASSALO & TELLES, 2016), aplicativos e sites com os mais diversos exercícios de fixação de vocabulário e gramática (PAIVA 2017) e ferramentas de tradução (COSTA 2012) estão entre os usos mais comuns. Porém, a internet pode ir (e vai) muito além dessas ferramentas. Ela proporcionou uma transformação nas possibilidades de acesso e produção de conteúdo, que antes eram restritas a grandes meios, como editoras, emissoras de rádio e TV etc., democratizando-as, o que permitiu a disseminação de conteúdos alternativos e a criação de grupos de interesses variados:

> Digital media again offer us an opportunity for equality, for letting everyone be producers as well as consumers. With digital media people can often bypass official institutions and oversight to produce their own media, knowledge, products, services, and texts. They can make ads, movies, and video games to compete with the "professionals" or to critique "mainstream" sources. Through the internet, even people considered "marginal" or not "mainstream" can find many others like themselves across the globe and group together. People without official credentials can debate those who do have them and compete with them to produce knowledge and ideas. (GEE & HAYES 2011: 12)

Esses recursos disponíveis na internet, que envolvem insumos não diretamente voltados para o ensino de línguas, podem ser bastante aproveitados pelos aprendizes quando estimulados em sala de aula, tendo impacto no seu interesse e no seu tempo de contato com a língua. Uma das ferramentas que podem ser utilizadas na aprendizagem de Alemão como Língua Estrangeira, mesmo em níveis iniciais são os sites ou aplicativos de perguntas e respostas como o *Yahoo! Clever*, a versão alemã do site *Yahoo!* Respostas. Por envolver textos curtos sobre temas cotidianos, ele pode ser facilmente combinado

com os temas tratados nos livros didáticos. Tendo isso em vista, exploraremos nesse artigo alguns potenciais desse website em um curso livre de alemão como língua estrangeira para universitários de nível A2 (QECR), mais precisamente em relação à autenticidade de situações, ao estímulo da motivação dos aprendizes e ao desenvolvimento de sua autonomia.

## 1 Autenticidade de materiais e da situação

Um aspecto que caracteriza o uso de ferramentas como o website *Yahoo! Clever* em relação a outros materiais de ensino de línguas disponíveis na internet é a questão da autenticidade. Ao utilizar uma plataforma como essa, estamos lidando com material autêntico, aqui entendido como "texto criado para um contexto de comunicação entre falantes externo ao ensino" (ANDRADE E SILVA 2017: 24). Por não serem diretamente voltados para o ensino de línguas, os textos contidos no website possuem uma complexidade maior do que a dos textos comumente encontrados em livros didáticos, não somente em termos de vocabulário e estruturas, mas também pela presença de marcas de oralidade, gírias e expressões, que podem trazer referências a outros textos e discursos. Desta forma, eles representam um desafio para os aprendizes, mas também para o professor, que terá que lidar com novos questionamentos dos aprendizes.

Por outro lado, esses materiais podem contribuir para propiciar situações autênticas de aprendizagem, ou seja, situações em que os aprendizes podem expressar seus desejos, interesses e opiniões:

> Authentizität bedeutet aber auch, dass „authentische Situationen" der Sprachverwendung im Unterricht integriert sein sollten und, dass die Lernenden als authentische Personen im Unterricht vorkommen, mit all ihren Wünschen und ihren Bedürfnissen, ihren Interessen und ihrem Wissen (FRITZ & FAISTAUER 2008: 126, aspas no original).

Os autores se baseiam em Van Lier (1996), para o qual a autenticidade (ou a autenticação, para o autor) é "*basically a personal process of engagement*" (VAN LIER, 1996: 128) que ocorre quando o aprendiz se relaciona verdadeiramente com os materiais ou a atividade proposta pelo professor. Uma situação não-autêntica, por sua vez, seria aquela em que os aprendizes a realizam "*because everyone else is doing them, they 'ought' to be done, or in general they are motivated by external factors*" (VAN LIER 1996: 13, ênfases no original). Esse potencial das situações autênticas pode ser levado ainda mais adiante com o uso de sites como o *Yahoo! Clever*, pois o aprendiz pode se expressar

em um contexto em que ele não é visto como aprendiz e a língua não é o foco da sua produção.

Porém, vale ressaltar que essa possibilidade de criação de situações autênticas não é algo a ser tomado como dado apenas pelo uso da plataforma em sala de aula, mas sim algo que dever ser construído e incentivado pelo professor, como será discutido com exemplos mais adiante.

## 2 Princípio da Autonomia

Um aspecto que permeia as atividades propostas com o website *Yahoo! Clever* é a busca pelo desenvolvimento da autonomia e da motivação por parte dos alunos. Para que se fale destes conceitos, porém, é importante pontuar como eles são entendidos por nós no contexto desta pesquisa.

A professora e pesquisadora Ingrid Wisniewska define a autonomia do aprendiz como "*the ability to take control of one's own learning in order to maximize its full potential*" (WISNIEWSKA 1998: 24). No contexto dessa pesquisa, a autonomia pode ser entendida como a busca dos aprendizes por realizar as atividades de produção apresentadas da melhor maneira possível, com variedade de estruturas e vocabulário, além do seu engajamento no contato com a língua-alvo através da plataforma.

Outro aspecto abordado por Wisniewska é a autonomia do professor, que ocorre, dentre outras formas, quando este se propõe a desenvolver seu próprio material (1998). Esse aspecto é relevante porque ele pode impactar o desenvolvimento da autonomia dos alunos em seu próprio processo de aprendizagem, já que, conforme define Little, a autonomia do professor é a pré-condição para a autonomia do aluno (LITTLE 1995, apud WISNIEWSKA 1998: 24). A sequência didática proposta na presente pesquisa apresenta atividades paralelas ao livro didático que os alunos costumavam seguir, utilizando a internet para complementar os temas abordados pelo material. Tal proposta caracteriza, também, autonomia por parte da professora, que mostra estar buscando novas maneiras de incentivar os aprendizes a estabelecerem contato e interação autêntica com comunidades de falantes da língua-alvo.

Desta forma, as atividades propostas com o uso do Website *Yahoo! Clever* podem ser uma forma de realizar a autonomia do professor, ao mesmo tempo em que visam

estimular a autonomia e o engajamento por parte dos aprendizes, os quais podem maximizar seu potencial de aprendizagem ao buscar recursos no seu repertório linguístico e utilizar diferentes estratégias para a elaboração das perguntas e respostas no site.

Relacionada à autonomia está também a motivação. Entendemos motivação aqui não como aquela que antecede a aprendizagem, que pode ser intrínseca ou extrínseca (cf. PEREIRA 2019), mas no sentido do princípio *Motivierung* abordado por Werner Wiater na sua obra *Unterrichtsprinzipien* (2001). Para o autor:

> *Motivierung* umfasst alle Maßnahmen, die jemand ergreift, um bei einem anderen Motivation herbeizuführen, also Interesse, Aufmerksamkeit und Lernen wollen zu wecken (WIATER 2001: 49, grifo do autor).

Assim, segundo o autor, o princípio da *Motivierung* está ligado à possibilidade de despertar o interesse do aluno na língua-alvo e na própria aprendizagem. No contexto apresentado, pretendemos explorar como as atividades utilizando o site aumentaram ou não a motivação dos aprendizes para interagir com a comunidade e se expressar na língua-alvo.

Deste ponto de vista, a motivação e a autonomia estão diretamente ligadas, por se relacionarem às possibilidades de engajamento dos aprendizes nas atividades propostas e ao seu interesse e reflexão sobre as interações na plataforma utilizada, *Yahoo! Clever*. A partir da análise da realização da sequência e da produção dos aprendizes, pretendemos refletir se as atividades conseguiram de fato atender a esses princípios.

## 3 Aprendizagem utilizando a internet

Por se tratar de um *website* conectado pelo *world wide web*, a plataforma *Yahoo! Clever* nos leva também a reflexões sobre a aprendizagem utilizando a internet. Este tema possui muitos elementos a serem considerados, mas focar-nos-emos no que mais interessa ao presente texto: as possibilidades de interação além da sala de aula.

Pesquisadores da área de ensino de línguas já reconhecem há mais de uma década o potencial inerente à internet de conectar aprendizes com comunidades de falantes da língua-alvo e possibilitar interações interessantes a eles, com menos artificialidade que aquelas simuladas em sala de aula. O pesquisador Andreas Müller-Hartmann, por exemplo, fala sobre este tema em 2003:

> Computergestütze Lernumgebungen können die Forderungen nach möglichst intensiver Interaktion und Aushandlung von Bedeutung in der Fremdsprache mit authentischen

> Sprechern einlösen. [...] In der Kommunikation mit *native speakers* oder anderen Sprachlernern steht die Interaktion im Zentrum (MÜLLER-HARTMANN 2003: 270, grifo no original).

Como argumenta o autor, as interações entre aprendizes propostas em sala de aula, ainda que cumpram sua função, são frequentemente encaradas como artificiais. A internet, por sua vez, ao oferecer oportunidades de interação fora do contexto de aprendizagem, pode ultrapassar barreiras existentes nas situações de interação propostas em sala de aula e colocar a interação em lugar central, acima da prática de estruturas ou vocabulário. Ainda sobre a artificialidade que permeia as interações no ensino de línguas, mais especificamente sobre as situações criadas no ensino com base na abordagem comunicativa, o professor e pesquisador Markus Johannes Weininger utiliza a metáfora do aquário para elucidar o cenário em que se encontra o aprendiz:

> Ela [a abordagem comunicativa] continua tratando a língua-alvo como um objeto externo que ela tenta controlar, colocando-a dentro de um aquário. Este aquário é enfeitado com elementos reais ou ao menos com simulacros verossímeis. [...] Quando ocasionalmente [os participantes] se jogam para dentro da água […] não há nenhuma necessidade de se defender de fato nesta língua nova, inclusive porque a "chefia" do aquário tratou de não permitir a presença de concorrentes, predadores, correntezas […]. A abordagem comunicativa tenta importar pedaços de realidade para dentro da sala de aula de forma controlada e pratica com eles. O caminho diametralmente oposto de "exportar" o aluno para dentro do oceano sem cortar totalmente o cordão umbilical, pode ser uma opção para sair do impasse (WEININGER 2001: 52-53, aspas no original).

Tomando a alegoria do aquário como base, podemos perceber na internet uma possível maneira de "exportar" o aluno, a fim de colocá-lo em situações menos controladas e, até mesmo, menos confortáveis. Ao longo da análise das perguntas e respostas publicadas pelos aprendizes, vemos que eles se deparam com situações diversas, pouco previsíveis e, muitas vezes, desafiadoras. A autenticidade das interações, presente em certos momentos nas atividades propostas pela professora com o auxílio da plataforma *Yahoo! Clever*, pode levar os aprendizes a ter maior sensação de contato com a cultura-alvo, mesmo com as frustrações que podem enfrentar ao estarem inseridos em um ambiente não-controlado, com reações, muitas vezes, negativas por parte de interlocutores. Desta forma, há também a possibilidade de fomentar a motivação dos aprendizes, tendo em vista que os desafios podem se tornar maiores e mais complexos, ao passo que se tornam, também, mais interessantes, pela possibilidade de saírem do aquário metafórico. Este será um aspecto central no que se refere às análises conseguintes no presente texto.

# 4 Objetivos

O objetivo principal da inserção dessas ferramentas no ensino era promover um maior contato dos aprendizes com textos autênticos (ANDRADE E SILVA 2017), além de possibilitar a interação dos aprendizes com comunidades da língua-alvo em situações autênticas (FRITZ & FAISTAUER 2008). A partir desse propósito inicial, surgiu a pergunta mais ampla de pesquisa: como plataformas como o *Yahoo! Clever* podem auxiliar na aprendizagem de Alemão como Língua estrangeira?

Alguns desdobramentos dessa pergunta a serem analisados foram:

- Como integrar atividades envolvendo a plataforma *Yahoo! Clever* ao uso do livro didático?
- Como se dá a coconstrução de sentidos dos aprendizes no contato com os textos que circulam no *website*?
- Como o incentivo ao uso destas plataformas impacta a motivação (WIATER 2001) e a autonomia (WISNIEWSKA 1998) desses aprendizes?

# 5 Metodologia

Este trabalho é resultado de parte de uma pesquisa de doutorado (ANDRADE E SILVA, no prelo), de caráter qualitativo, etnográfico e de cunho exploratório. Os autores do artigo atuaram enquanto professora-pesquisadora e pesquisador-observador. No presente artigo, realizaremos um estudo de caso com base em uma das atividades desenvolvidas durante a pesquisa.

Assim, será apresentada análise de uma sequência didática utilizando a plataforma *Yahoo Clever* e, com base em anotações dos diários de pesquisa de ambos os pesquisadores e das produções dos aprendizes, serão discutidos os resultados de sua concretização. Os diários de pesquisa consistem em anotações feitas pelo pesquisador-observador durante a realização das atividades, e apontamentos registrados pela professora-pesquisadora após o término de cada aula.

Além destes dados, serão analisados também excertos de entrevistas com os aprendizes, para observar seu ponto de vista sobre a atividade realizada. As entrevistas foram realizadas de forma semiestruturada (conferir Anexo 1 para exemplo de roteiro), e sua transcrição foi feita com foco no conteúdo (MAYRING 2015), excluindo-se marcas de

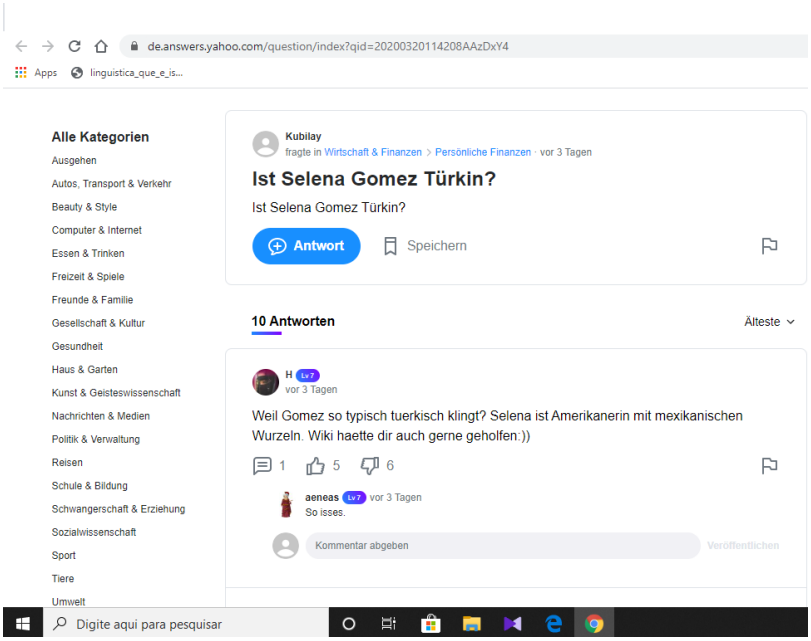
oralidade e desvios da norma padrão. Desta forma, utilizaremos a triangulação de dados como forma de validar a análise e oferecer múltiplas perspectivas para embasar a interpretação (AGUADO 2014).

## 5.1 Descrição do site *Yahoo! Clever*

A plataforma de perguntas e respostas *Yahoo! Clever*, utilizada ao longo das atividades propostas, só é disponível por website, acessado por um navegador. Isso significa que é uma plataforma mais adequada para o uso no computador do que em aparelhos celulares, devido a algumas incompatibilidades que *websites* apresentam em relação a estes. Ainda assim, é possível acessá-la também na maioria dos celulares.

Para usuários mais frequentes das redes sociais e fóruns online, a plataforma é bem familiar. Isto se dá, também, pelo fato de o correspondente brasileiro – *Yahoo! Respostas* – ser uma página muito acessada no Brasil e conhecida entre os usuários da internet. Trata-se de uma plataforma na qual são submetidas perguntas, para as quais serão postadas respostas pela comunidade que acessa o site. As respostas são avaliadas pelo autor da pergunta e pelos membros da comunidade, que podem aprová-las ou reprová-las, indicando com um sinal de positivo ou negativo no site. Abaixo, a captura de tela ilustra uma pergunta submetida e sua resposta mais antiga:

Figura 1: Captura de tela do website *Yahoo! Clever*



Percebe-se que o registro é informal, tanto na pergunta quanto na resposta, o que é possível de se notar em grande parte de outras perguntas e respostas presentes na plataforma. Não há controle por parte de moderadores, portanto cabe à própria comunidade reportar linguagem imprópria para a plataforma e outros tipos de ofensa.

Para participar da comunidade e interagir com ela, é preciso que se crie um endereço de e-mail hospedado pelo servidor *Yahoo*, o que torna o processo um pouco longo. Quando respostas são recebidas, as notificações chegam ao e-mail cadastrado. O perfil criado no site garante total anonimato para quem pergunta e responde.

## 5.2 Descrição do curso/grupo

Os dados analisados neste artigo foram coletados ao longo do primeiro semestre de 2019 em um curso livre de Alemão como Língua Estrangeira para público universitário oferecido no Campus da Universidade de São Paulo. A pesquisa foi realizada na turma de nível 5 (correspondente ao final do nível A2 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas). Durante o curso, foi utilizado o livro didático *Themen Aktuell 2* (AUFDERSTRASSE et al. 2003) como principal material, norteador dos temas e conteúdos gramaticais abordados em sala de aula, mas outros materiais também foram integrados, entre os quais o uso do site tratado neste artigo.

As turmas nesse nível são bastante pequenas. No primeiro semestre, o grupo era composto de cinco alunos, que ao longo do semestre, por motivos variados como conciliação com o trabalho e sobrecarga da faculdade, se tornaram apenas quatro, e no final, apenas três. Os aprendizes pesquisados tinham idades entre 18 e 25 anos, estudantes de graduação ou pós-graduação em sua na área de Ciências Humanas, e utilizam a internet em sua aprendizagem de alemão principalmente na procura de palavras no dicionário e de explicações e exercícios gramaticais[3]. Os aprendizes tinham familiaridade com sites de perguntas e respostas (como o *Yahoo!* Respostas), mas nenhum deles havia utilizado algum site como este em língua alemã anteriormente.

Por conta do tamanho reduzido do grupo-alvo, os dados coletados são de natureza qualitativa – entrevistas, atividades, postagens. A partir da análise destes dados, não se

[3] Informação coletada através de questionário respondido no início do curso.

pretende obter uma resposta objetiva, mas sim observar algumas possiblidades de uso da plataforma e algumas consequências deste uso para os aprendizes.

## 5.3 Planejamento da sequência didática

Com o objetivo de integrar o uso de sites de perguntas e respostas ao curso, foi elaborada a seguinte sequência didática, composta de cinco etapas:

Quadro 1: Descrição da sequência didática

*Sequência didática integrada ao uso do livro: Themen Aktuell 2*
*Lição 7: Tema:* "Deutsche im Ausland/ Ausländer in Deutschland"
Subtemas tratados na lição:

- Urlaubsvorbereitung
- Reiseerlebnisse
- Im Ausland arbeiten
- So sehen uns Ausländer
- Auswanderer

Pontos gramaticais tratados: Verbo lassen, zum + Infinitiv, indirekte Fragesatz, um zu/damit

**Atividade com o site *Yahoo! Clever*** https://de.answers.yahoo.com/

Etapas planejadas:

1. **Primeiro contato com o website**
   Objetivo: aguçar o interesse dos aprendizes, desenvolver a reflexão sobre o contexto da plataforma e a estimular a leitura crítica de textos na internet.

   Utilizando seus celulares, aprendizes entram e analisam o site a partir dos seguintes questionamentos da professora (em alemão):

   - Qual o objetivo deste site?
   - Que tipos de perguntas são feitas? Qual o estilo da linguagem, mais formal ou mais informal?
   - Quem faz as perguntas? Quais os nomes dos autores? Que informações conseguimos obter sobre as pessoas? Quais informações elas compartilham sobre si no perfil? Há o compartilhamento de fotos, e-mail ou links para redes sociais?
   - Como são as respostas? Elas são confiáveis?

2. **Criação de uma conta pessoal**
   Objetivo: promover o acesso dos aprendizes à participação no site

   Com o auxílio da professora, os aprendizes devem executar as seguintes etapas:
   - Escolher um nome de usuário
   - Complementar informações do perfil como desejarem
   - Construir uma rede (estabelecer uma conexão com colegas ou outros amigos)
   - Seguir os primeiros passos / dicas do site

3. **Trabalho em dupla/grupo: escolher e elaborar uma resposta para uma pergunta relacionada ao tema da aula**

Objetivo: estimular a interação entre os membros do grupo, a aprendizagem colaborativa (*Sc affolding*) durante a leitura e a escrita e a participação dos aprendizes em comunidades da língua-alvo (ANDRADE E SILVA, no prelo)

A partir da atividade do livro (S. 93 Ü10: *Was für Probleme hätte ein Deutscher, wenn er in Ihrem Land arbeiten möchte? Was muss er tun? Welche Fehler darf er nicht machen?)*, os aprendizes devem:

- Procurar/escolher uma pergunta relacionada ao tema „viver/trabalhar no Brasil"
- elaborar em conjunto com o(a)(s) colega(s) uma possível resposta. Para isso, devem prestar atenção em coisas como estilo, tamanho da resposta etc. Se necessário, fazer uma pequena pesquisa para responder à pergunta escolhida.
- Reler a resposta elaborada e corrigir possíveis erros de gramática/ortografia
- Postar a resposta a partir do usuário de um dos membros do grupo.

4. **Trabalho individual: elaborar uma pergunta a ser postada no site**
Objetivo: incentivar a autonomia dos aprendizes e a interação além da sala de aula

Após o texto na p. 95, os aprendizes devem elaborar uma pergunta no site sobre "viver / estudar em países de língua alemã".

- Pergunta para reflexão dos aprendizes (em alemão): O que você gostaria de saber ou sobre o que você gostaria de ouvir a opinião de outras pessoas?
- Trabalho com a gramática a partir da atividade: pergunta indireta - o que você perguntou? (Eu perguntei se ... / eu quero saber o que ...)

**5. Auto-avaliação (fase posterior)**

Objetivo: refletir criticamente em relação à utilização do site, avaliar as respostas/o feedback (ou falta de feedback) dos membros da língua-alvo, discutir frustrações ou mal-entendidos juntos no ambiente seguro da sala de aula, facilitando assim processos de confronto com discursos culturalmente diferentes. Promover a autonomia/emancipação através do pensamento crítico.

Em um círculo com a sala, o professor deve incentivar a reflexão dos aprendizes (em alemão ou português) com perguntas como:

- A resposta do meu grupo foi avaliada? Se sim, como positiva ou negativa?
- A pergunta selecionada foi respondida também por outras pessoas? Em caso negativo, quais poderiam ser os possíveis motivos?
- Houve outras formas de interação? (por exemplo, responder à sua resposta, mensagem privada, registro de amizade etc.). Se sim, como você julga essas interações? (elas foram educadas / rudes, você ficou feliz / triste / irritada etc.)
- Sua pergunta individual foi respondida? Em caso negativo, quais são os possíveis motivos? Em caso afirmativo, as respostas foram úteis?

Por ser parte de uma pesquisa maior, a última fase não foi realizada como prevista, mas sim como uma reflexão geral ao final do curso, na qual foram feitas entrevistas com os aprendizes sobre diferentes ferramentas utilizadas para a aprendizagem, cujos excertos relativos ao *Yahoo! Clever* serão utilizados na análise. Além dessas entrevistas mais gerais, uma entrevista logo ao final da sequência foi realizada com um dos aprendizes (a

aprendiz Doris*), cujo roteiro encontra-se anexo e da qual alguns excertos também serão analisados.

A execução da sequência didática foi registrada também em dois diários de pesquisa dos autores desse artigo, um da professora-pesquisadora, e outro do pesquisador-observador. Os apontamentos contidos nesses diários servirão de base para o relato da realização da sequência didática, a seguir.

# 6 Análise dos dados

## 6.1 Sequência didática: Parte I - Elaboração de resposta a uma pergunta deixada no site

A turma contava com quatro alunos quando do decorrer da sequência didática: Amanda*, Dóris*, Otávio* e Sandro*[4]. Em relação à realização da sequência didática, a primeira coisa a se mencionar é que ela demandou um tempo considerável da aula. Para as três etapas iniciais, foi utilizada uma aula de 1h15 min, e mais metade de duas outras aulas. As duas primeiras etapas - o primeiro contato com o website na língua estrangeira e a criação da conta pessoal, respectivamente - correram relativamente rápido: para as duas etapas, foi utilizado aproximadamente metade de uma aula. Com esse tempo, a análise da plataforma foi superficial, apenas lemos uma pergunta e resposta, não nos aprofundamos na análise da linguagem, por exemplo. Ainda assim, foi suficiente para os alunos ativarem seus conhecimentos prévios sobre esse tipo de site e atentarem para algumas questões relacionadas ao gênero e ao local de publicação.

No momento de criar uma conta no site, uma queixa dos aprendizes foi a necessidade de criar também uma conta de e-mail no site *Yahoo*, já que nenhum deles utilizava esse provedor, pois isso demandou um tempo a mais e gerou alguns problemas, como o redirecionamento para a página brasileira do site. Esses problemas, porém, foram solucionados rapidamente durante a aula. Um ponto positivo, por outro lado, é que houve muita colaboração entre os aprendizes, que utilizaram a língua alemã para ensinarem uns aos outros onde clicar e o que fazer em cada momento, o que ilustra um exercício de autonomia pelos aprendizes (WISNIEWSKA 1998). Outro ponto positivo foi a aquisição de vocabulário a partir do contexto e do gênero textual: embora os aprendizes não

[4] Nomes fictícios, os nomes reais dos aprendizes foram omitidos para preservar seu anonimato.

conhecessem muitas das palavras presentes no site, eles rapidamente conseguiram entender palavras como "*anmelden*" (se inscrever), "*Benutzername*" (nome de usuário) ou "*bestätigen*" (confirmar), e quando um dos aprendizes não entendia uma das palavras, os outros prontamente auxiliavam. Excetuando-se a questão da criação do e-mail, não pareceu haver desconforto por parte dos alunos em criar um perfil pessoal para ser utilizado em sala de aula, ou em utilizar o celular desta maneira.

É interessante ressaltar que a maioria dos alunos criou um perfil com o próprio nome ou um apelido derivado do próprio nome (o primeiro nome, não o sobrenome). Isso pode ter sido influenciado pelo perfil observado no site durante aula, em que a pessoa utilizava de fato apenas um primeiro nome (não sabemos se é seu nome real ou não). A escolha de um nome fictício, embora usual nesse tipo de website, no contexto da sala de aula poderia também indicar um distanciamento do aprendiz com a atividade proposta. Isso, porém, não ocorreu. Eles optaram por autenticar a situação da atividade ao escolherem um nome de perfil derivado de seus nomes reais. Essa escolha, assim, demonstra certo engajamento dos aprendizes na atividade, o que evidencia também um possível alto grau de motivação. Eles não tiveram interesse em adicionar fotos ou outras informações (até porque os perfis analisados também não continham outras informações além do nome e, no máximo, uma ilustração no local da foto), mas também não optaram pela criação de uma personagem ou por um nome composto por um conjunto de letras sem significado.

Como mencionado, a terceira etapa, em que os alunos deveriam escolher uma pergunta para elaborarem uma resposta em duplas, demandou mais tempo. Isso não é algo necessariamente negativo, pois foi uma atividade que eles aparentemente fizeram com prazer, se divertindo ao ver as perguntas e as respostas deixadas no site. No papel de professora, sugeri as opções de busca como "morar/trabalhar/estudar no Brasil", mas os aprendizes preferiram fazer buscas mais genéricas, utilizando somente a palavra "*Brasilien*", por exemplo. Eles também encontraram dificuldade em encontrar uma pergunta que fosse atual (pedido nosso) ou que ainda não tivesse sido respondida. Foi argumentado em relação a isso que "atual" era uma questão relativa, pois a depender da pergunta a pessoa ainda poderia ter interesse na resposta, ou outros poderiam ler. Em relação à pergunta já ter sido respondida por outros, a professora-pesquisadora argumentou que uma segunda resposta semelhante muitas vezes ajuda a reforçar uma primeira resposta e, portanto, não é algo necessariamente redundante ou ruim.

Encontramos algumas perguntas, mas eram "fechadas", ou seja, não permitiam mais respostas, talvez por serem antigas, ou porque o autor já estivesse satisfeito com as respostas. Isto também levou a uma maior demora para encontrar uma pergunta. Por fim, uma das duplas optou pela pergunta "*Was halten Sie von Brasilien?*" [O que você pensa do Brasil?], que tratava dos pontos positivos e negativos do país, mas não tiveram tempo de elaborar uma resposta, enquanto a segunda dupla não conseguiu encontrar uma pergunta satisfatória até o final da aula. Com isso, foi necessário utilizar mais uma parte da aula seguinte (cerca de meia hora) para a continuação da sequência. Devido a essa dificuldade da segunda dupla de encontrar uma pergunta que fosse do seu agrado para responder, optei enquanto professora em ampliar ainda mais as opções de busca, indo além de "*Brasilien*", também para cidades como São Paulo e Rio de Janeiro. Por fim, a segunda dupla optou por responder à pergunta "*Was unterscheidet São Paulo von anderen Megacities*?" [O que diferencia São Paulo de outras megacidades?], que perguntava sobre diferenças entre São Paulo e Nova Iorque.

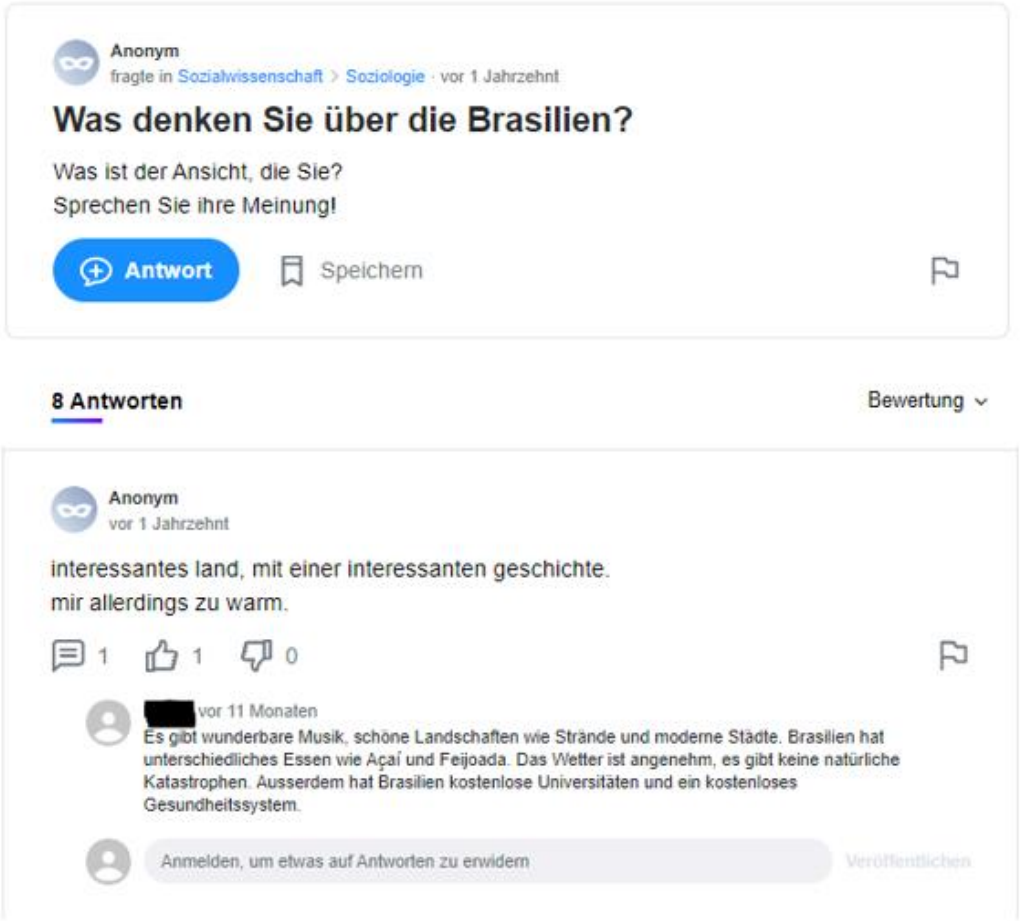
Durante a fase de elaboração das respostas, orientei-os a primeiro fazer um rascunho dessa resposta, pensarem bem o que queriam escrever, revisarem, para só depois publicar. Buscando antecipar situações de frustração devido a situações de preconceito linguístico, comentei que uma resposta com muitos erros poderia ser mal interpretada e levar a respostas 'agressivas', e também comentei sobre a possibilidade de eles se identificarem no texto, se colocarem como aprendizes, ou como brasileiros, para amenizar esse tipo de resposta. Os grupos não tiveram tempo suficiente de terminar a elaboração de suas respostas, então solicitei que os aprendizes elaborassem as respostas em casa, utilizando o aplicativo *Whatsapp* (que já era utilizado pelos alunos para compartilhamento dos conteúdos e lições para alunos ausentes) para se comunicarem, e posteriormente enviar a pergunta para mim antes de postar definitivamente no site, para que eu auxiliasse na correção gramatical. A seguir, serão analisados os produtos desta primeira etapa, ou seja, as perguntas escolhidas e suas respectivas respostas.

### 6.1.1 Análise das postagens dos alunos – respostas

A primeira dupla, Dóris* e Sandro*, escolheu a pergunta que tratava da opinião das pessoas sobre o Brasil. A imagem a seguir apresenta a pergunta escolhida e a resposta dos

aprendizes, inserida dentro de um dos comentários pois o campo de resposta estava bloqueado. O nome de usuário foi coberto para preservar seu anonimato:

Figura 2: postagem de Dóris* e Sandro* no site *Yahoo! Clever*




A primeira coisa que chama atenção na imagem é a pergunta escolhida pelos aprendizes. Diferentemente da pergunta escolhida inicialmente, "*Was halten Sie von Brasilien?*", os aprendizes postaram sua resposta à pergunta "*Was denken Sie über die Brasilien?*". Essa nova pergunta apresenta alguns desvios gramaticais (como o uso do artigo feminino "*die*" antes do país "*Brasilien*"), além de uma formulação incompleta na descrição da pergunta. Esses detalhes indicam que esta pergunta pode ter sido feita por um aprendiz de alemão como língua estrangeira, possivelmente brasileiro também. Os aprendizes, porém, não atentaram a esses elementos e, por conseguinte, não conseguiram perceber essas informações sobre o autor da postagem: eles pareceram ter esquecido qual a pergunta que haviam selecionado originalmente, e não notaram que haviam respondido a uma pergunta diferente da anterior. Isso demonstra uma falta de domínio linguístico dos aprendizes (de não conseguir reconhecer os desvios gramaticais), e também uma falta de

reflexão sobre o contexto: quem poderia ser o autor da postagem ou quem seria o público-alvo.

Em relação à resposta dos alunos, podemos observar um uso variado de vocabulário, incluindo a dedução de palavras desconhecidas, como "*Gesundheitssystem*", que foi deduzida pelos aprendizes durante a aula, sem necessitar de dicionário. Em relação à gramática, vale notar o uso espontâneo dos adjetivos declinados, além do uso do advérbio "*außerdem*". Não houve nenhum direcionamento da professora em relação a estruturas obrigatórias ou a como os aprendizes deveriam escrever, os aprendizes recorreram a vocabulário e estruturas que julgaram relevantes para a construção do que queriam expressar, ou seja, tomaram o controle sobre sua aprendizagem, exercendo sua autonomia (WISNIEWSKA 1998).

Em relação ao conteúdo da resposta, percebemos uma recorrência de estereótipos típicos do Brasil, como as belas praias e a feijoada. Questionados em sala de aula sobre a opção por trazer esses estereótipos, os aprendizes insistiram na escolha dessas imagens, afirmando que elas representavam a sua opinião também. Esse ponto também foi comentado por Dóris* em uma das entrevistas, como mostra o excerto a seguir:

> **Professora: E o que você achou da atividade de elaborar uma resposta para uma pergunta?**
> Dóris*: Eu gostei [...] acho que a única coisa ruim, que não tem quase nada a ver com a atividade, é que as pessoas falam muitas coisas ruins sobre o Brasil, então a gente teve que pensar bastante em coisas boas e tal, acho que talvez essa tenha sido a única dificuldade, fora a língua, óbvio.
> [Excerto extraído de entrevista com Dóris*]

Este comentário esclarece um pouco aspectos que permeiam a motivação de Dóris quanto à elaboração da resposta à pergunta escolhida. Conforme o excerto, ela se sentiu incomodada quando se deparou com diversas opiniões negativas sobre seu próprio país, o que a motivou a buscar contrapontos, elementos positivos que não reduzam a imagem de todo o país a aspectos negativos. É notável pela forma que ela narra - "[...] a gente teve que pensar bastante em coisas boas [...]" - que houve engajamento por parte dos aprendizes em dar uma resposta à altura das outras respostas encontradas. Desta forma, a dupla não se propôs a fazer apenas aquilo que é pedido pela professora, mas esforçaram-se por um desejo genuíno de responder ao interlocutor no site. Isso mostra que a atividade promoveu uma interação autêntica dos aprendizes com o site (VAN LIER 1996; FRITZ & FAISTAUER 2008), além do desenvolvimento da motivação (WIATER 2001) e da autonomia

(WISNIEWSKA 1998) dos aprendizes. O mesmo não ocorreu com a atividade de elaboração de uma pergunta, como será elaborado um pouco mais adiante.

Como mencionado na seção anterior, a segunda dupla formada por Amanda* e Otávio* não encontrou uma pergunta que lhes interessasse e que contivesse a palavra-chave "*Brasilien*". Por isso, após uma ampliação das opções de busca, a dupla optou pela pergunta a seguir:

Figura 3: postagem de Amanda* e Otávio* no site *Yahoo! Clever*

A pergunta acima, diferentemente da escolhida pela dupla anterior, é mais direcionada e objetiva. Ela apresenta uma comparação entre a cidade de São Paulo e outras cidades, e em sua descrição questiona a diferença entre as classes sociais na cidade brasileira. Assim, o autor busca saber não apenas a opinião ou a preferência da comunidade, mas obter respostas embasadas em informações e conhecimento. Com isso,

pode-se dizer que é uma pergunta mais complexa, cuja resposta demanda maior vocabulário e estruturas de argumentação. Para os aprendizes, a resposta também pareceu mais difícil do que a da dupla anterior: eles necessitaram mais do dicionário e demandaram mais da professora enquanto escreviam. Porém, para eles, isso não foi encarado como um problema, mas sim como algo estimulante, talvez pelos aprendizes poderem expressar opiniões em questões complexas, assim como fazem em português: podemos ver na resposta elaborada pela dupla o uso de orações subordinadas, advérbios de coesão textual, palavras complexas como "*Arbeitslosenquote*" e "*Unterentwicklung*", além da apropriação de vocábulos da própria descrição da pergunta, como "*die Kluft*" Assim, pode-se dizer que, também para essa dupla, a situação apresentada pela atividade foi autêntica (FRITZ & FAISTAUER 2008), pois levou a um grande engajamento dos aprendizes e fomentou a sua e autonomia em relação ao uso de recursos para realizar a atividade, bem como sua motivação na criação de uma resposta bem elaborada a uma pergunta que lhes despertou interesse.

Um ponto negativo, porém, ocorreu no momento da postagem: como mencionado anteriormente, após escrever o comentário, os aprendizes perceberam que a pergunta que haviam escolhido estava "fechada", ou seja, não permitia mais respostas. Como solução, a resposta foi postada na forma de comentários, como é possível perceber nas figuras acima. Porém, essa solução não foi plenamente satisfatória para os aprendizes, como é possível perceber no seguinte excerto da entrevista feita com Otávio* após o término do curso:

> **Professora: Relembre um momento ou atividade que você não gostou. Por que você escolheu essa lembrança?**
>
> Otávio*: Um momento de que não gostei foi quando percebi que não havia muitas questões sobre o Brasil para respondermos no Yahoo Clever, pois o que parecia uma atividade muito interessante naquele momento pareceu um tanto artificial.
>
> Excerto de entrevista com Otávio*

O excerto evidencia que o aprendiz estava motivado em responder uma pergunta feita pela comunidade, mas se decepcionou ao perceber que havia poucas perguntas sobre o tema sugerido em sala de aula pela professora, ligado à temática do livro didático. Isso que o levou a postar sua resposta em uma pergunta fechada para cumprir a atividade. Com isso, a atividade que inicialmente foi considerada autêntica pelos aprendizes, perdeu seu caráter autêntico no momento da postagem, levando a um desapontamento do aprendiz. Consequentemente, é possível inferir que a participação dos aprendizes na escolha dos

temas de pesquisa também pode incentivar um maior engajamento destes na atividade, aumentando sua motivação e evitando frustrações.

## 6.2 Sequência didática: Parte II - Elaboração de uma pergunta à comunidade

Algumas aulas após a postagem das respostas e após concluir a lição do livro didático, prosseguimos para a próxima etapa da sequência. Para a continuação dessa atividade, estava prevista a postagem de uma pergunta, para que eles não apenas respondessem a algo, como também perguntassem e pudessem ter possíveis respostas da comunidade da língua-alvo. Inicialmente, eu havia planejado que eles criassem uma pergunta sobre o tema "imigração" ou "morar/trabalhar na Alemanha", que eram temas da lição, mas após o feedback dos alunos sobre a atividade e a ausência de perguntas sobre o tema anterior, optei por mudar o planejamento e abrir um pouco a possibilidade de questões. Para isso, antes de trazer à tona novamente o uso do Yahoo! Clever, eu retomei com eles os temas tratados nesta lição (viagem, migração, moradia, diferenças culturais), e perguntei a eles qual dos temas tinha interessado a cada um deles pessoalmente.

Cada aluno deu uma resposta diferente: Otávio* mencionou o tema do planejamento de viagem porque viajaria em poucos dias para Alemanha, Dóris* escolheu o tema "morar na Alemanha" porque gostaria de morar lá por um tempo no futuro, e Sandro* optou pelo tema das diferenças culturais por achar interessante. Perguntei então a eles se havia algo que gostariam de saber em relação a esses temas que não tínhamos trabalhado em aula, então pedi a eles para pensarem em questões que gostariam de fazer, sem mencionar ainda o website. Por fim, no final da aula, pedi a eles que pegassem os celulares e se direcionassem novamente à plataforma, dessa vez para postar uma pergunta individual referente a um dos temas que lhes interessavam. Não houve problemas em utilizar novamente o site ou o perfil que criaram, e os alunos também encontraram rapidamente como e onde postar a pergunta. Todos elaboraram a pergunta direto no site, ninguém elaborou em um papel inicialmente, e todos também pediram que eu lesse e corrigisse a pergunta antes de postarem. Tentei fazer uma correção mais rápida e menos minuciosa, focando em temas que eles já tinham visto, sem alterar muito a formulação sugerida por eles.

As perguntas que surgiram foram bem interessantes: Otávio* perguntou sobre recomendação de restaurantes em Berlin; Dóris*, qual o melhor bairro de Berlin para um

estudante morar; e a pergunta do Matheus, que tem menos interesse imediato em morar ou viajar para o exterior, foi sobre quais as diferenças culturais entre as diferentes regiões da Alemanha. Esta última pergunta tem relação com a lição atual, pois no início da aula tratamos dos Estados da Alemanha, e eu achei interessante a forma como ele ligou um tema de seu interesse a um tema tratado atualmente.

Novamente, a atividade pareceu ter sido prazerosa para os alunos, nenhum deles demonstrou algum descontentamento, e Dóris* chegou a mencionar nesta aula que gostou de trabalhar com o site *Yahoo*. A última fase, de reflexão sobre a atividade, não foi realizada como planejado, mas sim, apenas ao final do curso como um todo, que envolveu também outras ferramentas que não cabem mencionar nesse artigo. As reflexões e feedback dos alunos também foram recebidos durante as entrevistas, realizadas logo após a atividade e ao final do curso, cujos excertos estão sendo analisados juntamente com as postagens. A seguir, analisaremos o resultado da postagem das perguntas de Dóris*, e Otávio*.

### 6.2.2 Análise das postagens dos alunos – perguntas

Embora a formulação de uma pergunta seja em princípio mais rápida do que uma resposta, por ser mais curta (e de fato, o tempo utilizado em sala foi menor), para esta ser efetiva e recebida adequadamente na comunidade, ela envolve atenção ao estilo, ao gênero, além de uma escolha de temas e conteúdos adequados à plataforma. Por ser aberta, a plataforma causa a impressão de que qualquer pergunta seria aceita ou pertinente, o que não é necessariamente o caso, como pode-se abordar no caso da pergunta de Dóris*:

Figura 4: Postagem de pergunta no site *Yahoo! Clever* feita por Dóris*

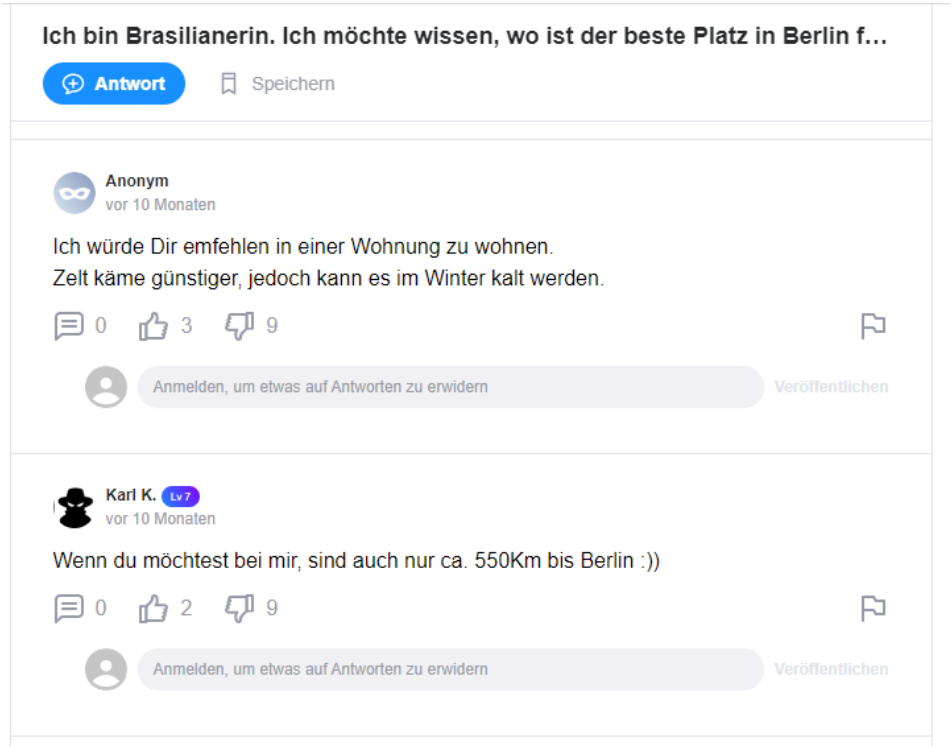
A pergunta elaborada pela aprendiz - "qual o melhor lugar para estudantes morarem em Berlim?" - busca uma informação bem específica: a recomendação de um bairro ou de uma região. Esta é uma pergunta direcionada a um grupo específico de pessoas (moradores de Berlim ou pessoas que conhecem bem a cidade), o que restringe o público-alvo da resposta. Além disso, ela busca uma opinião sobre moradia, porém sem contextualizar o seu interlocutor com mais informações: onde e quando ela irá a Berlim estudar? Que tipo de moradia (república, moradia estudantil, apartamento) ela pretende procurar? Qual o orçamento que ela pode gastar? Quais as preferências em termos de localização (central, silencioso, com restaurantes, museus etc.)? Assim, percebe-se que embora esta seja uma pergunta possível, ela não é coerente. A falta dessas informações se traduziu em algumas das respostas recebidas, como é possível perceber nos excertos a seguir:

Figura 5: Postagem de respostas à pergunta de Dóris* no site Yahoo Clever

As respostas acima ilustram algumas dessas lacunas: a primeira é bastante genérica, "no oeste da cidade ou na vizinha Brandemburgo", enquanto a segunda tenta supor (talvez de forma irônica) a falta de informações sobre custos colocando um valor de aluguel de quinhentos Euros, pouco provável para um estudante. As respostas

seguintes, porém, foram ainda mais irônicas e agressivas, apelando para o fato de a interlocutora se identificar como mulher e brasileira:

Figura 6: Postagem de respostas à pergunta de Dóris* no site Yahoo Clever




Percebemos uma ironia do interlocutor, que "recomenda um apartamento", ou "uma barraca", obviamente fugindo do cerne da questão. Essa ironia se deve possivelmente ao uso incorreto da palavra "*Platz*" pela aprendiz nesse contexto, quando a mais usual para se indicar um endereço como um bairro seria "*Ort*" ou mesmo "*Viertel*". A resposta seguinte, do interlocutor de apelido Karl K., faz um convite irônico à aprendiz a morar com ele "a apenas 550km de Berlin", ironizando o fato de a autora ser mulher (e possivelmente também por ser brasileira). Com isso, vemos que, diferentemente do "aquário da sala de aula" (WEININGER 2001), onde o insumo é controlado e não são permitidos comentários ofensivos ou depreciativos, no website, a inadequação da formulação da pergunta, juntamente com a falta de fluência na língua da aprendiz são punidas com agressividade por alguns membros da comunidade. Essas respostas depreciativas, porém, não foram percebidas pela aprendiz, que considerou as respostas recebidas como "atenciosas", como é possível perceber pela entrevista, nos excertos a seguir:

**Professora: Agora vamos às perguntas em relação ao segundo uso do site Yahoo Clever, no qual vocês tiveram que fazer uma pergunta. O que você achou desta outra atividade em termos gerais?**

Dóris*: No começo eu achei legal interagir no site, mas eu confesso que eu não imaginei que alguém iria responder de fato a minha pergunta. (...) Eu pensei: "ah, legal postar a pergunta, mas dificilmente alguém vai responder". E aí quando eu vi tinham mais de seis respostas, então eu achei muito legal. Eu perguntei qual o melhor lugar para morar em Berlim sendo estudante, e aí eles perguntaram vários detalhes, de quanto dinheiro eu teria, foram atenciosos, era uma coisa que eu não esperava, e eu achei muito legal.

**Professora: Você teve dificuldade em entender as respostas?**

Dóris*: Só aquelas que falavam de locais ou informações muito específicos, porque teve respostas que foram nesse sentido. Agora, a linguagem em si, foi tranquilo, uma palavra ou outra só, mas a temática deu para entender.

**Professora: E se você pudesse voltar atrás, teria feito uma pergunta diferente, mudado alguma coisa na sua pergunta?**

Dóris*: Ah, acho que eu faria alguma pergunta mais generalizada. Por exemplo, eu nunca fui para a Alemanha, muito menos para Berlim, então eles responderam coisas específicas que eu não consigo visualizar na minha cabeça. Talvez eu perguntasse alguma coisa mais geral, talvez até sobre um filme, sobre alguma coisa que eu tenha acesso e possa dar uma resposta no sentido de 'concordo com você' ou 'discordo de você'.

Excertos de entrevista com Dóris*

No primeiro excerto, Dóris* relata que não esperava receber respostas à sua pergunta. Isso mostra que a situação de postagem de uma pergunta, para ela, não foi suficientemente autêntica (VAN LIER, 1996; FRITZ & FAISTAUER, 2008) – por não ter um plano concreto de ida à Alemanha, a pergunta era vazia, não tinha significado real para a aprendiz, e as respostas não interessavam a ela verdadeiramente. Ela não está em Berlim e não conhece a cidade para saber como são, de fato, os lugares que algumas pessoas recomendaram, tampouco estava planejando um intercâmbio ou algo semelhante, que a envolvesse com a capital alemã de alguma forma. Deste modo, pode-se concluir que, embora tenha sido veiculada em uma comunidade de usuários da língua, a pergunta foi postada como uma atividade de ensino, voltada para o exercício formal da língua, e não com o objetivo de interagir com a comunidade. Isso se reflete na ausência de informações mais concretas, e talvez até mesmo na forma como ela interpretou as respostas, sem notar a ironia ou o tom depreciativo de algumas delas, e reproduzindo uma imagem positiva da cultura-alvo. Vale ressaltar que segundo a própria aprendiz, no segundo excerto, não foram questões de vocabulário que atrapalharam a compreensão.

O comportamento da aprendiz parece refletir uma baixa motivação em relação à atividade, evidenciada pela falta de reflexão na elaboração da pergunta e na interpretação

das respostas enviadas pela comunidade. Diferentemente da atividade que solicitava uma resposta e tinha como tema algo ligado à realidade da aluna, esta segunda atividade não tinha um objetivo tão concreto, e talvez por isso tenha sido encarada pela aprendiz como pouco interessante.

Em outro momento, ao refletir sobre a atividade e o que poderia ter sido feito diferente, a aprendiz percebe que sua pergunta não permitiu a realmente interagir com a comunidade, já que ela não tinha nenhuma base para, por exemplo, discordar de alguma recomendação. Ela poderia, no máximo, pedir mais informações, porém como vimos, ela não tinha interesse real nas respostas recebidas. Conforme podemos verificar no excerto acima, a aluna sentiu falta dessa possibilidade de argumentação, que possibilitaria uma interação mais autêntica, que trouxesse também a oportunidade de expressar seus pensamentos e opiniões na língua estrangeira.

Dóris* comenta, ainda, possíveis tópicos que poderiam ter sido abordados a fim de gerar melhor discussão - "[...] talvez eu perguntasse alguma coisa mais geral, talvez até sobre um filme, sobre alguma coisa que eu tenha acesso[...]" - e cita, como exemplo, um filme. Portanto percebemos que, apesar de sua pergunta não ter sido adequada à plataforma, ela pôde perceber posteriormente a irregularidade do conteúdo e como a postagem poderia ter sido mais relevante para ela. Se no futuro, por motivação própria, a aluna decidir tentar novamente uma interação por meio da plataforma *Yahoo! Clever*, ou até mesmo outra plataforma de premissas similares, é provável que ela elabore uma pergunta mais adequada ao contexto, e que traga melhores contribuições da comunidade e respostas significativas a ela.

Outra situação interessante, ocorrida no contexto desta mesma pergunta feita por Dóris*, foi o recebimento de comentários irônicos relativos ao seu nome, que a aprendiz utilizou como apelido no site. Uma das respostas indagava sobre a veracidade da postagem, visto que o nome da autora, segundo o autor do comentário, não parecia ser brasileiro. Essa resposta gerou um pequeno debate na postagem, com alguns comentários ironizando o comentarista, outros afirmando que o nome poderia ser inventado.

Desta forma, o comentário postado dava a entender que seu autor interpretou as lacunas mencionadas na pergunta como uma suspeita de que não apenas a situação retratada na pergunta, como até mesmo a própria identidade da autora fosse inventada. A aprendiz, porém, não parece ter tido esta percepção da resposta recebida, conforme se nota no excerto a seguir, da mesma entrevista feita com ela:

**Professora: Você comentou comigo, no nosso grupo de whatsapp da sala, que você recebeu uma resposta em relação ao seu nome, Dóris*, que era estranho para uma brasileira. Qual foi a sua reação ao ler esse comentário?**

Dóris*: Eu achei legal, porque mostra que a pessoa interagiu de forma mais completa, ela olhou meu nome, meu perfil, e não apenas respondeu a pergunta.

**Professora: Entendo. Mas de certa forma, aquela pergunta meio que duvidava que você poderia existir né...**

Dóris*: Sim, exatamente.

**Professora: Você teve alguma sensação em relação a isso, em relação a ele duvidar que você ou a sua pergunta fossem reais?**

Dóris*: Eu fiquei pensando primeiramente que fosse uma piada ou coisa desse tipo, porque eu já vi o meu nome em algumas coisas em alemão. Mas achei engraçado, até para um alemão, fazer piada com uma pessoa que ele não conhece. Talvez tenha sido nesse sentido mesmo, de achar que não era verdade.

**Professora: Você não teve nenhuma sensação ruim em relação a isso, achou apenas engraçado então.**

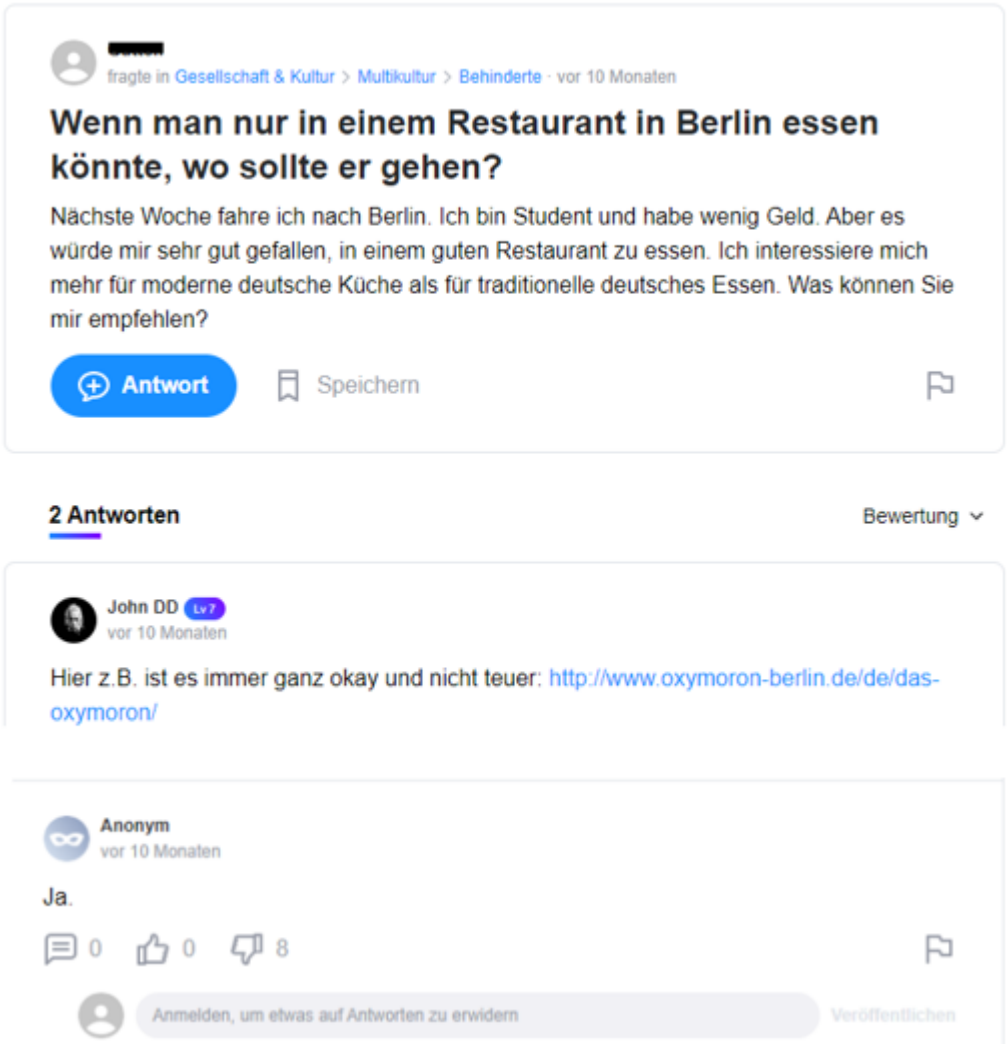
Dóris*: É, só achei engraçado.

Excertos de entrevista com Dóris*

Dóris* menciona ter achado engraçado que um alemão fizesse piadas com alguém que não conhecesse. Este estranhamento nos explicita dois pressupostos que a aluna tomou: de que o usuário que com ela interagiu é alemão, e que alemães, ainda que em uma plataforma que garante anonimato e só permite interações entre desconhecidos, não usariam humor ou sarcasmo em suas interações. Este segundo pressuposto reforça a hipótese de que a aprendiz tenha uma visão estereotípica e positiva da cultura-alvo, já que ela não encarou a piada de forma depreciativa. Além deste, outros fatores também podem ter influenciado sua interpretação otimista da resposta, como uma possível pouca atenção dada a questões relativas à pragmática em aulas de língua estrangeira, além da falta de autenticidade da situação para a aprendiz, que pode ter feito com que ela não se importasse tanto assim com a resposta e não a analisasse com a devida atenção.

Enquanto Dóris* formulou uma pergunta pouco relacionada ao seu contexto atual, Otávio* utilizou a atividade como oportunidade de pedir uma dica relacionada a turismo, já que ele iria fazer uma viagem a Berlim em algumas semanas. A diferença na formulação das perguntas e nas respostas pode ser vista na reprodução de sua postagem, a seguir:

Figura 7: Postagem de respostas à pergunta de Otávio* no site Yahoo Clever




Analisando a postagem acima, é possível notar o uso do registro formal (como o uso do pronome "*Sie*"), não muito comum no website, e alguns desvios gramaticais, como o uso de "*wo*" ao invés de "*wohin*", marcas que podem indicar aos interlocutores que se trata de um falante não-fluente ou um aprendiz. Em relação ao conteúdo, assim como a pergunta de Dóris*, a pergunta postada por Otávio* também busca uma recomendação de local, no caso, de um restaurante. Porém, enquanto a postagem de Dóris* é vaga, nesta última, o aprendiz especifica a data da viagem, o seu orçamento e suas preferências culinárias, contextualizando o interlocutor, que pode então oferecer uma recomendação adequada. Desta forma, a primeira resposta é justamente uma recomendação de restaurante que poderia se adequar à descrição do autor da postagem, mostrando que a interação foi bem-sucedida.

O segundo comentário, porém, traz apenas um "Ja", que pode ser uma resposta ao comentário acima, mas também pode ser uma postagem ironizando o conteúdo da pergunta ou a forma, indicando um preconceito linguístico. Ainda assim, vale notar que este comentário foi mal avaliado pela comunidade (recebendo oito menções de "não gostei"), o que indica que a pergunta em geral foi bem aceita. O fato de não ter mais respostas pode ser pela restrição do público-alvo e dos critérios (como a busca de um restaurante de "cozinha alemã moderna" que ao mesmo tempo seja barato), que pode ter desencorajado outras pessoas a comentarem.

Desta forma, observando ambas as postagens, pode-se dizer que quanto maior o interesse do aprendiz na atividade, melhor será a sua interação com a comunidade, e menores as chances de receber comentários negativos ou depreciativos. Ainda assim, é válido lembrar que o site não possui uma forte moderação, e isso deve ser pensado pelo professor ao avaliar o contexto da sua sala de aula, mas pode ser também um momento de levar à reflexão dos aprendizes e de quebrar estereótipos positivos sobre a língua e a cultura-alvo.

# 7 Considerações finais

Este artigo teve como objetivo explorar algumas potencialidades do website *Yahoo! Clever* para o ensino de Alemão como Língua Estrangeira, em especial na criação de situações autênticas que possam contribuir para o fomento da autonomia e da motivação dos aprendizes. Para isso, apresentamos os resultados da realização de uma sequência didática com aprendizes universitários de nível iniciante (A2 do Quadro Europeu Comum de Referência), na qual algumas atividades envolvendo a plataforma foram incorporadas ao tema "*Deutsche im Ausland/ Ausländer in Deutschland*" tratado no livro didático.

Durante a realização da sequência, percebemos enquanto professores-pesquisadores a dificuldade de realizar atividades envolvendo materiais autênticos e o uso da internet, pois estas demandaram uma grande quantidade de tempo, como pode ser percebido repetidamente ao longo do artigo, mais do que atividades envolvendo materiais didáticos convencionais. Por isso, a realização de atividades como essas pode ser um desafio para muitos professores em instituições que possuem cronogramas curriculares muito restritos. Vemos que o tempo utilizado influencia diretamente o resultado das

atividades: os aprendizes necessitam de espaço para reflexão e descoberta das possibilidades do site, espaço importante para o desenvolvimento de sua autonomia.

Após a observação dos resultados, foi possível perceber que atividades envolvendo a plataforma podem ser motivadoras para os alunos: ao responder perguntas contidas no site, os aprendizes se sentem engajados a expressarem suas opiniões, seus conhecimentos e exercitarem sua argumentação para um público externo à sala de aula, utilizando a língua fora do "aquário". Para isso, eles recorrem ao seu repertório linguístico e empregam estratégias de dedução de vocabulário, o que contribui também para o desenvolvimento da autonomia. Porém, a imposição da temática pelo professor (ou pelo livro didático) pode acarretar uma restrição das possibilidades dos aprendizes, que podem então encarar a situação como inautêntica e não suficientemente motivadora.

A postagem de perguntas, por sua vez, parecia em princípio mais simples e fácil de engajar os aprendizes, por ser uma atividade mais aberta, na qual os aprendizes poderiam perguntar o que quisessem dentro de uma gama de temas, além de exigir menor elaboração em termos linguísticos. Porém, como se evidenciou nos exemplos, a formulação das perguntas exige uma grande atenção aos estilos de perguntas postadas no site, ao gênero textual, ao contexto, ao grau de formalidade e à gramática, pois esses elementos se sobressaem no site, revelando marcas da identidade dos aprendizes, das quais nem sempre eles estão cientes. Além disso, é importante levar os aprendizes à reflexão sobre as possibilidades de interação com a comunidade, para que a atividade não seja realizada de forma inautêntica, apenas para mostrar para o professor, o que percebemos ter impactado negativamente a motivação dos aprendizes, como percebemos em alguns momentos ao longo da análise da sequência didática. Ainda, dada a ausência de moderação nas respostas, pode haver o recebimento de comentários irônicos, negativos ou depreciativos, os quais podem levar à frustração dos aprendizes se não houver uma reflexão sobre isso em sala de aula. Porém, vale mencionar que, por seu caráter autêntico, perguntas significativas para os aprendizes tendem a ser mais bem recebidas pela comunidade.

Portanto, a plataforma por si só não é capaz de promover situações autênticas ou estimular a autonomia e motivação dos aprendizes – é necessário um trabalho refletido do professor com os aprendizes em sala de aula, dando atenção para a observação das interações já existentes no site e permitindo aos aprendizes ter liberdade de postar sobre os temas que lhes interessarem.

# Referências bibliográficas

AGUADO, Karin. Triangulation. In: SETTINIERI, Julia et al. (Orgs.). *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*: Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2014, p. 47-56.

ANDRADE E SILVA, Mariana K. *Participação enquanto princípio metodológico no ensino de alemão como língua estrangeira: aproximando aprendizes das comunidades da língua-alvo*. Tese de Doutorado. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. (no prelo).

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

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Ed. Asa, 2001.

COSTA, Thais B. A influência da ferramenta digital "Google Tradutor" no processo de aprendizagem de língua inglesa. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 6, n. 2, p.72-93, 2º Semestre, 2012.

FRITZ, Thomas & FAISTAUER, Renate. Prinzipien eines Sprachunterrichts. In: BOGENREITER-FEIGL, Elisabeth. (Org.): *Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert.* Viena: VÖV Edition Sprachen 2, 2008, p. 125-133.

GEE, James Paul & HAYES, Elisabeth. *Language and Learning in the Digital Age*. Londres: Taylor & Francis, 2011.

MAYRING, Phillip A. *Qualitative Inhaltsanalyse*: Grundlagen und Techniken. Frankfurt: Beltz, 2015.

MÜLLER-HARTMANN, Andreas et al (org.). Lernen mit E-Mail und Internet: Spracherwerb und Potential vernetzter Lernumgebungen. In: KRUMM, Hans-Jürgen et al (org.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*.4. ed. Tübingen e Basel: A. Francke, 2003, p. 270-271.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Aplicativos móveis para aprendizagem de língua inglesa. *Polifonia*, Cuiabá, v. 24, n. 35/1, p.10-31, Jan/Jun, 2017.

PEREIRA, Rogéria Costa. Motivação para aprendizado de alemão em contexto extensionista. In: UPHOFF, Dörthe et al (org.). *Alemão em contexto universitário: ensino, pesquisa e extensão***.** São Paulo: FFLCH, 2019, p. 193-216.

VAN LIER, Leo. *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy & Authenticity*. Harlow: Pearson, 1996.

VASSALO, Maria Luisa & TELLES, João A. Aprendizagem de Línguas Estrangeiras In-Tandem: Princípios Teóricos e Perspectivas de Pesquisa. *The Especialist*, São Paulo, v. 27, n. 1, 2016, p.83-118.

WISNIEWSKA, Ingrid. Designing materials for teacher autonomy. *English Teaching Forum*, California, v. 36, n. 2, p.24-26, abr. 1998.

WEININGER, Markus J. Do aquário em direção ao mar aberto: mudanças no papel do professor e do aluno. In: LEFFA, V. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras:* construindo a profissão. Pelotas: EDUCAT, 2001, p. 41-68.

WIATER, Werner. *Unterrichtsprinzipien*. Donauwörth: Auer, 2001.

*Recebido em 10 de abril de 2020*
*Aceito em 7 de julho de 2020*

# Anexo: Roteiro da entrevista com Doris*

1. Você já conhecia o Yahoo respostas?
2. Você já tinha usado a versão em português realmente? Para fazer alguma pergunta, responder a alguma pergunta, procurar comentários...?
3. E você também nunca havia feito nenhuma pergunta no site, certo?
4. E a versão em alemão, você já tinha visto, já tinha usado?
5. E o que você achou da atividade de elaborar uma resposta para uma pergunta? Se você pudesse colocar em termos de pontos positivos e negativos, o que você diria?
6. Como foi encontrar a pergunta? Teve dificuldade? O que achou do trabalho, do tempo?
7. O que você achou de fazer uma conta no site, uma conta pessoal?
8. E o que você achou de usar o celular em sala de aula?
9. E como foi a elaboração da resposta? Teve alguma dificuldade, por exemplo, ao trabalhar em grupo...?
10. Agora vamos às perguntas em relação ao segundo uso do site Yahoo Clever, no qual vocês tiveram que fazer uma pergunta. O que você achou desta outra atividade em termos gerais?
11. Algum ponto negativo?
12. A sua questão recebeu respostas?
13. E o que você achou das respostas?
14. Você teve dificuldade em entender as respostas?
15. Você comentou comigo, no nosso grupo de Whatsapp da sala, que você recebeu uma resposta em relação ao seu nome, Doris*, que era estranho para uma brasileira. Qual foi a sua reação ao ler esse comentário?
16. E você respondeu a este ou a outro comentário, avaliou alguma resposta?
17. Houve alguma interação no site, alguma mensagem privada ou coisa assim?
18. Se você pudesse voltar atrás, teria feito uma pergunta diferente, mudado alguma coisa na sua pergunta?
19. Você teve vontade de entrar no site após o uso em sala de aula?
20. Você postou mais alguma pergunta, resposta ou comentário também?
21. E em termos gerais, como você avalia o uso dessa ferramenta para a sua aprendizagem de alemão?

# O emprego do aplicativo móvel Duolingo no processo de ensino e aprendizagem de alemão como língua estrangeira em contexto de ensino presencial universitário

[The use of the Duolingo mobile application in the process of teaching and learning German as a foreign language in the context of university teaching]

http://dx.doi.org/10.11606/1982-8837244278

Telma de Macedo Melo[1]

**Abstract:** This study aims to investigate the use of mobile application Duolingo in the process of teaching and learning German as a foreign language (FL) in the context of classroom learning at university. The current empirical research starts from the hypothesis that being a free, interactive, gamified resource that allows unlimited access to content, the Duolingo mobile application can contribute to a regular contact with the target language and consequently expand learners' vocabulary. Therefore, the data were collected in a didactic intervention that was made in one German class, and by using Duolingo App for Schools a control group was established to test the App tools. Thus, data were collected through automatic activities reports, which allow the analysis of learners' performance and persistence. It was concluded that Duolingo App is a possible tool to complement the activities in a German classroom, as it helps the vocabulary learning process. This research contributes to elucidating the questions about mobile Apps such as Duolingo in FL learning. What is more, this research shows the importance of mobile Apps in the German learning process, evidences learners massive interest in using Apps as a complementary resource to classroom teaching.

**Keywords:** App Duolingo; learning German with App Duolingo; App Duolingo as a complement for German classroom activities.

**Resumo:** O presente estudo retrata uma experiência com uso do aplicativo móvel Duolingo no processo de ensino e aprendizagem de alemão como língua estrangeira em contexto de ensino presencial universitário e discute o emprego do *App* como recurso complementar para aumentar o contato dos aprendizes com o idioma e expandir o vocabulário. A pesquisa empírica parte da

[1] Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Modernas, Av. Prof. Luciano Gualberto, 403, 05508-900, São Paulo, SP, Brasil. Email: telma.macedo.melo@usp.br. ORCID: 0000-0002-8997-7533

CC BY-NC

hipótese de que por ser um recurso gratuito, interativo, gamificado e que permite acesso ilimitado aos conteúdos, o aplicativo móvel Duolingo pode contribuir com a regularidade do contato com a língua e consequentemente ampliar o vocabulário dos aprendizes. Como instrumento de coleta de dados utilizamos os relatórios individuais de atividade, os quais foram gerados pela Plataforma Duolingo para Escolas. A pesquisa contribui para esclarecer as questões que se colocam acerca da utilização dos aplicativos móveis no ensino de língua estrangeira. Os resultados encontrados apontam que Duolingo é uma ferramenta que pode ser empregada para complementar o ensino presencial de alemão, auxiliando no processo de aquisição de vocabulário. O trabalho aponta para a importância dos *Apps* como ferramentas de apoio ao processo de aprendizagem de alemão e deixa claro a adesão massiva dos aprendizes ao uso de *Apps* como recurso complementar ao ensino presencial.

**Palvras-chave:** *App* Duolingo; Aprendizagem de alemão com Duolingo; *App* Duolingo como recurso complementar ao ensino presencial.

# 1 Introdução

O presente trabalho propõe-se a apresentar e discutir a experiência do emprego do aplicativo móvel[2] Duolingo como recurso complementar ao ensino presencial de alemão como língua estrangeira (doravante ALE), em contexto universitário.

No Brasil, grande parte dos estudantes inicia a graduação em cursos de Letras com habilitação em Língua Alemã sem conhecimentos prévios do idioma, tornando-se um desafio a ampliação do contato com a língua e a expansão do vocabulário desses estudantes. Neste contexto, os aplicativos móveis que disponibilizam conteúdos para aprendizagem de alemão assumem um papel importante, já que podem ser facilmente acessados ao longo do dia, a qualquer hora e em qualquer lugar e, por isso, vêm revelando-se como um recurso complementar importante às aulas presenciais.

Nos cursos de Letras com habilitação em língua alemã em universidades públicas no Brasil, os aprendizes têm, em média, cinco semestres com aulas de língua para alcançar o nível intermediário no idioma (B1 no QECR[3]). Considerando que grande parte dos estudantes inicia o curso sem nenhum conhecimento prévio do idioma, e, em muitos casos, esses alunos dispõem de poucas horas para estudo, além das horas de aula, o grande desafio é a aquisição de vocabulário. Por essa razão, especialmente nos primeiros semestres do curso, há uma preocupação, tanto por parte dos professores quanto dos alunos, com a ampliação do léxico para compreensão dos textos acadêmicos e literários,

[2] Aplicativo móvel (*App)*, Abreviação do termo inglês *Application* (Aplicativo para dispositivos móveis).
[3] QECR, Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CONSELHO DA EUROPA 2001) documento com a descrição dos conhecimentos e habilidades que devem ser adquiridos pelos estudantes de LE em cada nível do processo de aprendizagem.

aos quais os aprendizes serão expostos nas disciplinas obrigatórias de Literatura e Cultura Alemã nos últimos semestres do curso.

Embora a aprendizagem de gramática também tenha sua relevância no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira (doravante LE), Krashen (1988) ressalta que as abordagens que focam na gramática muitas vezes limitam o léxico, que tem um papel central no processo de aprendizagem de línguas, pois, quanto mais amplo o vocabulário, maior a compreensão da língua-alvo e, consequentemente, a aquisição da LE (KRASHEN 1988: 55).

A importância de expandir o léxico no âmbito da aprendizagem de LE é um tema já bastante discutido. E, para potencializar os recursos de aprendizagem de vocabulário nos cursos de LE, Paiva (2004) postula que é preciso "procurar fontes diversas para a aprendizagem fora e dentro de sala de aula" (PAIVA 2004: 88). A autora enumera uma série de estratégias metacognitivas, cognitivas, sociais e de comunicação para estimular a aprendizagem de vocabulário e ressalta a importância de ampliar os recursos didáticos com apoio de jogos, listas de palavras e mapas mentais, por exemplo.

Nas últimas décadas, os tradicionais livros didáticos, embora indispensáveis em cursos regulares de LE, não dão conta das demandas comunicativas dos aprendizes no século XXI. E, por essa razão, já há muito tempo, o uso de recursos complementares, tais como jogos, *softwares*, blogs, fotocópias de textos autênticos e atividades no *Moodle*, por exemplo, dentre outras modalidades, são frequentemente estimuladas pelos professores de língua alemã. Contudo, sabemos que tanto a preparação e a correção dessas atividades extras quanto o acompanhamento do desempenho dos aprendizes nessas tarefas demanda tempo, dentro e fora da sala de aula. Consequentemente, esses recursos são, muitas vezes, inviáveis enquanto atividades regulares para os professores que lecionam em várias turmas com grande número de alunos e poucas horas de aula, tornando as atividades complementares mais esporádicas.

A partir desse cenário, e reconhecendo que a aprendizagem de vocabulário é um fator central no processo de aprendizagem de uma LE, pois, influencia diretamente na compreensão das mensagens na língua-alvo, pretende-se, aqui, discutir novos recursos para aumentar o contato dos aprendizes com a língua alemã e potencializar o estudo de vocabulário. Para tanto, o presente trabalho retrata a pertinência e a relevância didática do emprego de tecnologias digitais, já amplamente utilizadas no cotidiano, para fomentar a aprendizagem de LE. Com esse objetivo, realizamos um experimento com o aplicativo

móvel Duolingo, partindo da pergunta: como utilizar o *App* Duolingo como recurso complementar para ampliar o contato com a língua alemã a fim de expandir o vocabulário dos aprendizes de ALE nos cursos de Letras/Alemão, em níveis iniciais de aprendizagem?

Com o propósito de responder a essa questão, detalhamos, a seguir, de que forma o *App* Duolingo foi utilizado como recurso complementar às aulas regulares presenciais durante um semestre letivo no curso de Letras/Alemão com estudantes em níveis iniciais de aprendizagem. O experimento partiu da hipótese de que, além de ser um recurso gratuito, a acessibilidade, a interatividade e a gamificação do aplicativo podem contribuir com a regularidade do contato com a língua e, consequentemente, expandir o vocabulário dos aprendizes[4].

Uma análise prévia do curso de alemão do Duolingo revelou que, especialmente para os níveis iniciais de aprendizagem, o *App* oferta exercícios relevantes para aquisição de novas palavras. Além disso, foi considerado um levantamento prévio, realizado com a participação dos estudantes do curso de alemão em diversos estágios de aprendizagem, no qual o Duolingo liderou a lista de *Apps* mais conhecidos e utilizados pelos informantes para aprender alemão.

O *App* Duolingo é mundialmente conhecido por se tratar de um aplicativo de aprendizagem de idiomas com aparência de jogo. Assim, servindo-se de regras, pontuações, moedas e punições, o *App* estimula atividades diárias de curta duração (em torno de vinte minutos) premiando os usuários regulares. Além disso, a acessibilidade do aplicativo permite que as atividades sejam praticadas a qualquer hora e em qualquer lugar devido à portabilidade dos *smartphones* e *tablets* que servem de suporte para essa ferramenta, o que aumenta as chances de participação dos aprendizes que dispõem de pouco tempo para atividades extras.

Ao longo do semestre letivo, as atividades no *App* Duolingo foram orientadas e estimuladas pela pesquisadora que acompanhou as aulas presenciais. O *App* foi empregado como recurso para exercitar e ampliar o vocabulário estudado em sala com apoio do livro didático, de modo que as unidades temáticas indicadas como tarefa no Duolingo correspondiam aos recortes temáticos das aulas presenciais.

[4] Esse experimento foi desenvolvido no âmbito de uma pesquisa de mestrado como parte de uma das fases de coleta de dados.

Durante o experimento, o desempenho dos aprendizes foi registrado semanalmente em relatórios individuais gerados automaticamente pela Plataforma Duolingo para Escolas, bem como por gráficos da plataforma que ilustram o progresso da turma na realização das tarefas propostas.

Para ilustrar a relevância do emprego do *App* Duolingo como recurso didático complementar às aulas presenciais de ALE, nos níveis iniciais de aprendizagem, apresentamos, nas próximas seções, as discussões teóricas acerca da utilização de aplicativos móveis como recurso didático no ensino LE, bem como os benefícios e as limitações do ensino de línguas mediado por tecnologias móveis. Na sequência, descrevemos a metodologia empregada na intervenção didática e, por fim, comentamos os resultados obtidos ao final da experiência no que diz respeito à adesão e à disciplina dos usuários nas atividades com o aplicativo móvel Duolingo.

## 2 Os aplicativos móveis no ensino de língua estrangeira

Em meados do século XX, McLuhan (2012 [1964]) postulou que a comunicação funciona como uma extensão do homem. Meio século mais tarde, o desenvolvimento tecnológico permite-nos estar conectados com o mundo todo por meio de um dispositivo que cabe na palma da mão. Nessa circunstância, as tecnologias móveis assumem um papel tão relevante em nossa vida que é cada vez mais difícil realizar tarefas comuns do cotidiano sem elas. Dada essa importância, os dispositivos móveis passam a ser considerados extensões do corpo e da mente, potencializando nossos sentidos naturais (MONTEIRO 2015) e ampliando, com isso, as possibilidades de aprendizagem.

Nos últimos anos, as tecnologias de comunicação e os antigos *softwares* que compunham os programas dos primeiros computadores foram adaptados para dispositivos portáteis, como os aparelhos celulares e os *tablets*. Os *softwares* que compõem esses modernos equipamentos móveis ficaram conhecidos como *Apps* (Abreviação da palavra em inglês *Application*). Graças ao desenvolvimento de inúmeras ferramentas, os equipamentos portáteis com telas sensíveis ao toque ou pequenos teclados podem ser considerados como minicomputadores, posto que desempenham as mesmas funções dos seus ancestrais.

Segundo o relatório da UNESCO (2012), por terem um custo mais baixo em comparação ao valor de microcomputadores, os dispositivos móveis são veículos de

comunicação mais acessíveis e tendem a ocupar o lugar de muitos computadores de mesa. Nesse contexto, a popularização dos dispositivos móveis, somada à eficiência dos *Apps*, viabilizou o desenvolvimento do modelo de Ensino de Línguas Mediado por Aparelhos Móveis – MALL[5]. O termo MALL foi cunhado por Chinnery (2006) e designa um método de aprendizagem de LE que emprega dispositivos eletrônicos móveis. Esse método, que também ficou conhecido como *m-learning*, é, assim como o Ensino de Línguas Mediado por Computador – CALL[6], uma subdivisão do movimento de *e-learning*.

A adesão de professores e alunos a esse novo modelo de aprendizagem mediado por aparelhos móveis vem provocando mudanças intensas em ambientes educacionais e promovendo o debate sobre as perspectivas e os desafios dessa inovação. Segundo Souza (2015), "[a] possibilidade de se manter em contato com o idioma alvo a qualquer hora e em qualquer lugar através da tecnologia digital evidencia o fato de que os aparelhos e seus aplicativos estão mudando a maneira como os alunos aprendem uma língua" (SOUZA 2015: 41). Com isso, o autor pondera que está em curso uma mudança nos paradigmas no ensino de LE, dado que o uso de *Apps* para aprendizagem de línguas altera não apenas os meios de acesso aos conteúdos, mas, também, a ideia dos espaços-temporais de contato com a língua-alvo.

Além disso, Kukulska-Hume (2009) afirma que o MALL é um modelo de ensino que permite e estimula o desenvolvimento dessas novas formas de aprendizagem de LE, pelo fato de explorar novas estratégias. Nesse contexto, a microaprendizagem, por exemplo, é uma estratégia entendida como uma inovação pragmática, por se tratar de uma aprendizagem flexível em termos espaço-temporais e por ser organizada em pequenas porções, como é o caso dos cursos de língua ofertados pelo Duolingo.

A gamificação dos conteúdos é outra estratégia empregada pelo *App* Duolingo como forma de estimular o estudo diário em pequenos intervalos de tempo (cerca cinco a vinte minutos), premiando os usuários regulares com moedas virtuais. Nesse sentido, segundo Leffa (2014: 2), o Duolingo é "[u]m dos exemplos mais bem sucedidos de gamificação no ensino de línguas".

De acordo com Kapp (2012), a gamificação é um recurso que pode atuar na ampliação do conhecimento a partir do diagnóstico do funcionamento de um *software*,

[5] MALL, Sigla para *Mobile Assisted Language Learning* (Ensino de Línguas Mediado por Aparelhos Móveis).
[6] CALL, Sigla para *Computer Assisted Language Learning* (Ensino de Línguas Mediado por Computador).

possibilitando ao usuário desenvolver estratégias para progredir rapidamente para estágios mais avançados de aprendizagem de conceitos e de regras mais complexas. (KAPP 2012: 177).

Os autores Prensky (2012) e Kapp (2012) concordam que os *softwares* gamificados permitem que o aprendiz seja ativo no processo de aprendizagem, fazendo-o pensar sobre as informações e reagir em seu tempo, o que pode vir a aprimorar o desempenho individual. Além disso, o estudo de Espinosa (2016: 27) aponta que os jogos podem ajudar a interiorizar o conhecimento multidisciplinar, proporcionando o pensamento crítico e desenvolvendo habilidades ligadas à resolução de problemas.

Em linhas gerais, a gamificação pode ser entendida como a junção de conteúdos a recursos de jogos. Contudo, segundo Kapp (2012), não devemos ver os produtos da gamificação apenas como formas de motivar o aprendiz para ganhar medalhas, recompensas e pontos, mas devemos entender como recursos da gamificação os mecanismos promotores do engajamento, do *feedback* imediato, do sentimento de realização e o próprio sucesso alcançado após a luta para vencer um desafio.

O *feedback* automático é outra estratégia explorada pelos *Apps* destinados à aprendizagem, como é o caso do Duolingo. Recurso, que segundo o relatório da UNESCO (2014), proporciona uma resposta imediata das ferramentas digitais, o que permite que o aprendiz avance. Na mesma linha, Marques-Schäfer et al. (2014: 8) aponta que "(...) o *feedback* digital desempenha papel importante no processo de aprendizagem, porque ele pode ser responsável pela motivação e orientação do aluno em momentos de dificuldade." Nesse mesmo sentido, Ellis (2009) postulou que o *feedback* positivo também "(...) fornece apoio afetivo ao aluno e promove motivação para continuar aprendendo."[7] (ELLIS 2009: 3).

Com todos esses recursos, os aplicativos móveis vêm conquistando cada vez mais aprendizes e muitos professores, no Brasil e no exterior, já estimulam o uso de *Apps* no ensino formal de LE como recurso complementar às aulas presenciais. Nesse contexto, apresentamos, a seguir, alguns estudos que retratam essas experiências.

[7] Tradução da autora para *"(...) it [positive feedback]provides affective support to the learner and fosters motivation tocontinue learning*."

# 3 O ensino formal de língua estrangeira com apoio de *Apps*

No Brasil, muitos estudos sobre o uso de aplicativos móveis no ensino formal de LE ainda retratam mais experiências pontuais dessa modalidade, sobretudo com práticas didáticas aplicadas ao ensino de língua inglesa e espanhola. Souza (2015), por exemplo, desenvolveu um trabalho cuja discussão gira em torno do emprego do *App WhatsApp Messenger* como ferramenta de apoio em atividades extraclasse no processo de ensino de língua inglesa. O autor propõe a situação de sala de aula invertida no contexto de *Blended Learning* (aprendizagem híbrida), uma combinação de práticas do ensino presencial e a distância, dando ao professor a alternativa diferenciada de proporcionar o aprendizado em sentido inverso do que costumeiramente ocorre (do extraclasse para a sala de aula) com auxílio de um *App*.

Souza ressalta que "[c]abe ao professor, enquanto mediador do processo, definir a rota de aprendizagem, sensibilizando os educandos para a importância de fazer uso desse tipo de tecnologia em extraclasse, como modo de se manter em contato com o idioma alvo" (SOUZA 2015: 42-43). O autor conclui afirmando que os *Apps* podem favorecer a prática de habilidades comunicativas em LE e fortalecer o exercício da autoaprendizagem, de modo que os alunos se tornam também responsáveis pelo controle de suas atividades.

No cenário internacional, Biebighäuser (2015) discute os contextos didáticos, os benefícios e as limitações pedagógicas que envolvem o emprego de aplicativos móveis no ensino de ALE. O trabalho destaca, ainda, a possibilidade do uso de *Apps* para estudo autônomo, bem como recurso didático para o ensino formal de LE. Segundo a autora, "(...) por intermédio das ferramentas-Apps, as fronteiras entre a sala de aula e o mundo podem ser dissolvidas, de modo que, o mundo passa a ser digitalizado, e pode ser levado para as salas de aula"[8] (BIEBIGHÄUSER 2015: 8).

Para Biebighäuser (2015), os aplicativos móveis podem ser explorados de modo a aproximar a sala de aula do mundo real, por exemplo, com o uso dos *Apps* não didáticos, os quais são concebidos para falantes nativos, mas podem ser empregados em estágios mais avançados do processo de aprendizagem. Esses *Apps* permitem que o aprendiz

[8] Tradução da autora para *"Durch die Werkzeug-Apps können die Grenzen zwischen Klassenraum und Lebenswelt aufgebrochen werden, indem die Lebenswelt digitalisiert werden und in den Unterricht mit hinein genommen werden kann."*

interaja com a LE autêntica, exercite as diferentes habilidades da língua e possa desenvolver competências importantes para a aprendizagem independente (BIEBIGHÄUSER 2015: 10).

A autora também aponta uma limitação dos aplicativos didáticos que ofertam conteúdo para ALE, os quais são idealizados para aprendizagem de alemão, mas que, até a conclusão do estudo, não possibilitavam o exercício de produção oral (BIEBIGHÄUSER 2015: 4).

Dado este panorama do ensino formal de LE com apoio de aplicativos, reunimos, a seguir, algumas das experiências de emprego de *Apps* no processo de aprendizagem de LE em diferentes contextos, a fim de discutir, de modo mais amplo, os benefícios e as limitações da aprendizagem mediada por aparelhos móveis.

## 4 Os benefícios e as limitações do Ensino de Línguas Mediado por Aparelhos Móveis – MALL

As questões que envolvem a exploração dos aparelhos móveis no processo de aprendizagem, dentro e fora da sala de aula de LE, são muitas. Variando desde questões mais gerais como "quais aplicativos utilizar em uma determinada turma?" até questões mais pontuais como "quais são as formas de orientar o uso dos *Apps* tendo como propósito a aprendizagem?" ou "como acompanhar e avaliar o desempenho dos aprendizes?"

Questões como essas levaram professores e pesquisadores a discorrerem sobre suas experiências com *Apps* dentro e fora da sala de aula, procurando validar os recursos mais apropriados para serem empregados nas diferentes situações de ensino de LE.

Böhm e Constantine (2016), por exemplo, são educadores que trabalham com o uso dos *Apps* que valorizam a contextualização e discutem a importância da aplicação do MALL que não ignora o contexto e a localização do aluno. Os autores ressaltam que a acessibilidade, a situatividade, a autenticidade, a interatividade e a personalização são recursos que tornam o MALL um atrativo (BÖHM; CONSTANTINE 2016: 110) e, segundo Kukulska-Hume (2009: 162), essas vantagens devem ser exploradas.

Tendo como objetivo demonstrar empiricamente a importância da contextualização para a aprendizagem no MALL, Böhm e Constantine (2016) fizeram um retrato do uso do *App* CoLaLe (*Contextual Language Learning)*. O *software* foi

desenvolvido com suporte de estudantes da Hochschule Rhein Main e trabalha com as dimensões localização-contexto. O *software* seleciona os conteúdos a partir da localização do usuário, com apoio do GPS do aparelho móvel e, de acordo com a posição geográfica, oferece atividades cujo vocabulário seja relevante para a realidade do aprendiz (BÖHM; CONSTANTINE 2016: 112).

Em um artigo publicado no jornal alemão *Zeit Online*, o jornalista Schröder (2014) registrou a sua experiência pessoal como aprendiz de espanhol com o *App* Duolingo. O autor descreve brevemente o *software*, discorre sobre seus próprios hábitos de uso do aplicativo e destaca a importância da gamificação no Duolingo.

Schröder (2014) afirma que os recursos da gamificação deixam o *software* com cara de jogo, e esse é um diferencial da ferramenta, pois "[com] o *App* gratuito Duolingo, é possível aprender uma nova língua jogando"[9] (SCHRÖDER 2014: 1). Para o autor, a gamificação é um dos fatores responsáveis pelo sucesso do Duolingo, o qual vem ocupando a lista dos "programas de aprendizagem" mais utilizados por quem quer aprender um novo idioma sem ter que frequentar cursos presenciais.

Techman (2015) é uma professora de LE que também adotou Duolingo como recurso de aprendizagem e relatou a sua experiência dando foco aos recursos disponíveis na Plataforma Duolingo para Escolas. O trabalho destaca a possibilidade de competição entre amigos por meio das redes sociais, a viabilidade da interação e discussão com outros usuários por meio do fórum da Plataforma. A autora aponta, ainda, os relatórios semanais de rendimento individual dos alunos como um recurso importante que facilita o trabalho dos professores (TECHMAN 2015: 14).

Contudo, Techman também salienta as limitações do Duolingo, lembrando que o *App* não trabalha questões ligadas à cultura e, apesar de explorar alguns exercícios de pronúncia e repetição de frases, não dispõe de recursos suficientes para desenvolver completamente a fala, e, por isso, não é a ferramenta que vai substituir o professor (TECHMAN 2015: 15).

Os apontamentos de Techman (2015) indicam ainda que os recursos de gamificação do *App* promovem a motivação nos aprendizes para que continuem estudando, e que o *feedback* automático da ferramenta também estimula o aprendiz para

[9] Tradução da autora para *"Mit der Gratis-App Duolingo kann man spielend eine neue Sprache lernen."*

prosseguir na realização das atividades quando emite mensagens que permitem a identificação dos próprios erros.

Para além do *feedback* automático e dos efeitos da gamificação, Kim e Kwon (2012: 35) postulam que a "[...] a tecnologia móvel dispõe de vários recursos e adiciona ferramentas para aprendizagem de línguas que estimulam os alunos a serem mais motivados, autônomos e situados, além de promoverem a interatividade"[10]. Segundo os autores, os *Apps* permitem a mobilidade dos aprendizes, maior acessibilidade e personalização da aprendizagem. Tais fatores envolvem os aprendizes de modo contínuo, tornando-os mais produtivos e eficientes (KIM; KWON 2012: 33-34).

À medida que estudos como os citados nessa revisão apontam os benefícios proporcionados pela gamificação, pelo *feedback* automático e por outros recursos das tecnologias digitais empregadas no processo de aprendizagem, amplia-se, também, certa crença na eficiência da aprendizagem digital. Contudo, é preciso ter cautela, pois essa crença sustenta-se, muitas vezes, na ideia de que a ampliação dos espaços-temporais de acesso aos conteúdos garante uma aprendizagem mais rápida, no fato de que os recursos da gamificação asseguram uma aprendizagem sem esforço e que o *feedback* automático pode levar a uma aprendizagem efetiva e sem possibilidade de erros (MELO 2019: 126). Sabemos, contudo, que não há garantias da eficiência de nenhum desses instrumentos, embora esteja claro que muitos recursos do universo digital podem, sim, ampliar as possibilidades de aprendizagem. Nesse sentido, Frederking et al. (2018) afirma que:

> O valor agregado de um meio digital não consiste no fato de que antigos objetivos podem ser alcançados com mais rapidez, de modo mais fácil, de forma melhor, de modo mais sustentável etc., mas no fato de que as possibilidades de cada uma das lições podem se ampliar significativamente, o que significa que novos horizontes se abrem[11] (FREDERKING 2018: 16).

A euforia em torno aprendizagem por meio de tecnologias digitais está relacionada à busca pela aprendizagem mais rápida, mais fácil e mais efetiva. O relatório de Vesselinov e Grego (2012), que tem o *App* Duolingo como objeto de estudo é, por exemplo, um dos trabalhos que reflete um pouco desse entusiasmo.

---

[10] Tradução da autora para *"[...] mobile technology provides various resources add tools for language learning that encourage learners to be more motivated, autonomous, situated (site-specific), and socially interactive."*

[11] Tradução da autora para *"Der Mehrwert eines digitalen Mediums besteht gerade nicht darin, dass die alten Ziele schneller, einfacher, besser, nachhaltiger etc. erreicher werden können, sondern dass sich die Zieldimensionen des Unterrichts selbst signifikant erweitern, das heisse, dass sich neue Horizonte eröffnen".*

Os autores analisaram um curso de espanhol do aplicativo móvel Duolingo, o qual foi aplicado a um grupo de informantes falantes nativos da língua inglesa. Os informantes foram monitorados durante dois meses e o estudo teve como objetivo mensurar a eficácia da aprendizagem do espanhol por intermédio do *App* Duolingo por hora de estudo (VESSELINOV; GREGO 2012).

Em busca de evidenciar o progresso da aprendizagem, os participantes do experimento foram submetidos a um teste online de conhecimento da língua espanhola no início do curso e a outro teste no final. Os resultados obtidos no estudo apontaram para um avanço significativo na média das habilidades linguísticas.

O texto de Vesselinov e Grego (2012) estabelece uma comparação em relação ao tempo de estudo durante a experiência e o tempo de duração dos tradicionais cursos regulares de idioma, indicando um grande abismo no que diz respeito à eficácia dessas duas formas de aprendizagem, de tal modo que o relatório afirma que trinta e quatro horas de estudo com Duolingo equivaleriam a um semestre inteiro em um curso regular de LE na universidade, com cerca de cento e trinta horas (VESSELINOV; GREGO 2012).

Essa discrepância nos resultados do estudo aponta para problemas metodológicos, teóricos, mas, também, éticos, esboçando certa euforia em relação aos recursos do Duolingo, o que chamou a atenção do linguista e professor Krashen, o qual teceu uma crítica em relação à metodologia empregada na pesquisa e afirmou que a análise em questão restringe-se a progressos de voluntários em situações que não correspondem à realidade dos tradicionais cursos universitários. Segundo o autor, há uma incompatibilidade em relação ao nível de maturidade e ao grau de motivação dos universitários e dos voluntários que participaram da pesquisa (KRASHEN 2014: 14).

Krashen (2014: 14) conclui a crítica afirmando que Vesselinov e Grego (2012) trabalharam com base na aprendizagem consciente de LE, uma abordagem teórica que, segundo ele, não desenvolve a verdadeira competência linguística. Para além do que foi apontado por Krashen (2014), deve-se somar o fato de que o estudo de Vesselinov e Grego (2012) parece ter sido encomendado pelo próprio Duolingo. Nessa circunstância, fica evidente que o estudo foi realizado não apenas para avaliar a ferramenta, mas, também, para tornar pública a suposta eficácia do *App*. Atualmente, esse relatório pode

ser encontrado no site do Duolingo[12], prejudicando, portanto, a credibilidade da pesquisa por falta de parcialidade.

Todavia, essa polêmica passou a ser discutida por outros estudos. Munday (2016), por exemplo, ao investigar a eficácia do *App* Duolingo como material complementar ao ensino formal de espanhol como LE em turmas de estudantes universitários nos níveis A1 e B2 do QECR, retoma o referido relatório de Vesselinov e Grego (2012), bem como as críticas dirigidas por Krashen (2014), e afirma que, em sua experiência, o Duolingo foi sim um instrumento válido como recurso complementar para os cursos de espanhol como LE.

O experimento de Munday (2016) revelou que, para os aprendizes de espanhol em nível A1 do QECR, os resultados foram mais positivos do que para os informantes no nível B2. Além disso, a autora destaca alguns benefícios do *software,* afirmando que:

> [u]ma das principais características do Duolingo é o uso de repetição em intervalos, os quais são calculados por algoritmos capazes de detectar quando um usuário precisa rever palavras ou conteúdos que podem ter desaparecido da memória. A repetição em intervalos tem provado ser muito eficaz para a aquisição de vocabulário em particular, de modo que a repetição é essencial para adquirir novas habilidades[13] (MUNDAY 2016: 84 – 85).

Em outras palavras, Munday (2016) não defende os estudos de Vesselinov e Grego (2012) nem as críticas dirigidas por Krashen (2014), mas destaca características relevantes do Duolingo para o processo de aprendizagem de LE. A autora também faz algumas ressalvas importantes, salientando que o uso do *App* não deve representar mais de 15% de qualquer curso e, considerando as diferenças observadas nos dois níveis (A1 e B2 do QECR), ela afirma que o *App* é mais recomendado para estudantes nos níveis iniciais de aprendizagem (MUNDAY 2016: 97).

Com o mesmo objetivo, Falk (2015) investigou as possibilidades de emprego dos aplicativos móveis *Duolingo, Tandem*, *Stadt Wörter* e *Actionbound* no âmbito de ensino de ALE e, a partir dos recursos de cada *App,* ele procurou definir os contextos mais adequados de uso para cada *software*. Entre outras classificações, o autor categoriza os *Apps* em adequados para ensino à distância e para uso em sala de aula, *Apps* multimodais que trabalham conteúdos de forma multissensoriais como imagem-som-texto e *Apps*

[12] Relatório: http://static.duolingo.com/s3/DuolingoReport_Final.pdf
[13] Tradução da autora para *"One of its main features is the use of spaced repetition, in which its algorithms detect when a user needs to review words or chunks that may have faded from memory. Spaced repetition has proven to be very effective for acquiring vocabulary in particular, since repetition is essential to acquire new skills."*

interativos que podem quebrar as barreiras dos contextos formais e informais de aprendizagem.

Na busca por trabalhos que retratam os benefícios e as limitações do MALL, notamos que, de modo geral, as pesquisas nesse campo apontam para, pelo menos, cinco linhas de investigação: a primeira engloba os estudos que se ocupam em classificar os *Apps* de acordo com a situação de uso, como (FALK e MARBURG 2015); a segunda trata da preparação dos professores para uso desses recursos (UNESCO 2012 e MARQUES-SCHÄFER 2015); a terceira linha de investigação compreende os estudos que se propõem a relacionar os recursos tecnológicos explorados pelos *Apps* e os estímulos que esses recursos podem fomentar nos aprendizes (KIM; KWON 2012, SOUZA 2015 e ESPINOSA 2016); a quarta linha de investigação ocupa-se em descrever as experiências de educadores que já utilizaram *Apps* em salas de aula, dedicando-se em apontar diretrizes de uso, a fim de orientar educadores e educandos que querem ajustar-se a essa nova realidade no ensino de LE (UNESCO 2014, TECHMAN 2015, BÖHM; CONSTANTINE 2016 e MUNDAY 2016); e, por fim, a quinta linha de investigação engloba trabalhos que buscam discutir a eficácia dos *Apps* no ensino de LE (KUKULSKA-HUME 2009, VESSELINOV; GREGO 2012, KRASHEN 2014 e BIEBIGHÄUSER 2015).

No presente estudo, procuramos destacar os benefícios e as limitações do ensino de LE mediado por *Apps* no âmbito dessas cinco linhas de investigação acima mencionadas. Esse recorte nos permite estabelecer um diálogo relevante com a experiência do emprego do *App* Duolingo no ensino formal de ALE. Para tanto, apresentamos, a seguir, a metodologia de trabalho empregada no estudo e, em seguida, descrevemos e discutimos os resultados alcançados.

# 5 Metodologia

Nas subseções 5.1, 5.2 e 5.3 da metodologia, descrevemos o espaço da coleta de dados, o grupo de informantes, o *App* e a Plataforma Duolingo e, por fim, o instrumento de coleta de dados.

## 5.1 O espaço de coleta de dados e os informantes

A presente pesquisa foi realizada em uma turma da disciplina de Língua Alemã I, em curso noturno de Letras com habilitação em Língua e Literatura Alemã, em uma universidade pública do estado de São Paulo. O grupo de informantes é composto por 27 aprendizes, os quais realizaram atividades monitoradas no *App* Duolingo ao longo do primeiro semestre letivo do ano, embora alguns relatórios aqui analisados apresentem a data do segundo semestre letivo (agosto), período em que foi realizada a reposição das aulas presenciais interrompidas durante a greve que ocorreu no primeiro semestre.

Para fins de monitoramento das tarefas no *App*, os aprendizes foram convidados a participar de um grupo criado na Plataforma Duolingo para Escolas, e receberam orientações regulares para realização de atividades no aplicativo. Em relação a cada um dos participantes, a pesquisadora recebeu semanalmente, por e-mail, os relatórios automáticos de atividades, gerados pela Plataforma.

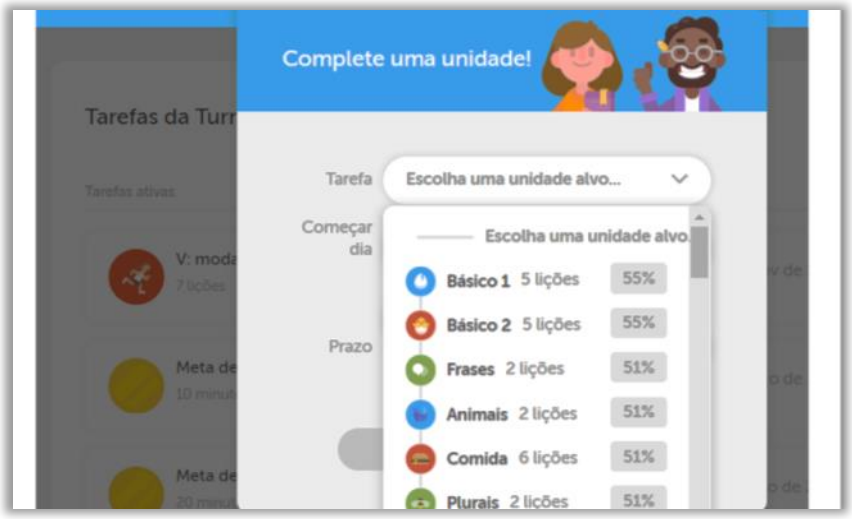
## 5.2 O *App* e a Plataforma Duolingo para Escolas

O Duolingo é uma plataforma[14] de aprendizagem de idiomas gratuita que está disponível para acesso via *web browser* ou sistema *mobile* por meio dos dispositivos móveis com sistema iOS, Android e Windows Phone (BARROS s.d.). O sistema foi lançado em junho de 2012 e conta com alimentação colaborativa e contínua de conteúdos, o que permite que os próprios usuários façam sugestões de traduções mais adequadas e indiquem correções de incoerências nos conteúdos.

Durante a realização do presente estudo, o Duolingo contava com 101[15] cursos e três produtos: o sistema *web*, o sistema *mobile* e a Plataforma Duolingo para Escolas. Os cursos oferecidos pelo sistema *mobile* são sincronizados automaticamente com o sistema *web*, enquanto a Plataforma funciona como um painel de controle, por meio do qual os educadores podem montar e gerenciar turmas, além de delegar tarefas (Figura 1) e acompanhar o desempenho dos aprendizes.

[14] No presente trabalho, o termo 'plataforma', com letra minúscula, designa o conjunto de produtos do Duolingo, e o termo 'Plataforma', com letra maiúscula, indica a Plataforma Duolingo para Escolas.
[15] https://incubator.duolingo.com/. (05/11/2019).

**Figura 1 -** Aba de Tarefas




Fonte: Plataforma Duolingo para Escolas (2018).

O Duolingo busca oferecer cursos de idiomas personalizados e universalmente acessíveis e, em troca, os usuários ajudam a traduzir o conteúdo da *web* enquanto participam de modo colaborativo do aprimoramento dos cursos. As traduções são realizadas por usuários em níveis mais avançados e podem ser acessadas por meio do *website* na área de imersão da plataforma.

## 5.3 Os instrumentos de coleta de dados

Os relatórios individuais de atividade, de caráter quantitativo, foram gerados automaticamente pela Plataforma Duolingo para Escolas, uma vez por semana. Eles registram a frequência de uso da ferramenta e o desempenho dos informantes nas atividades com o *App*, conforme o exemplo ilustrado na Figura (2).

**Figura 2** - Modelo de relatório semanal de atividades do informante A

**Relatório Semanal do Duolingo**

**Duolingo** <no-reply@duolingo.com> 29 de julho de 2018 22:56
Responder a: Duolingo <no-reply@duolingo.com>
Para: [redacted] @gmail.com

duolingo | para escolas Nur ein Wort

| Aluno | Curso | Unidade | Lição | XP | Total |
|---|---|---|---|---|---|
| A[redacted] | **Alemão** a partir de Português | Adjetivos: Predicativo 2 | 1/9 | 15 XP | |
| | | Preposições | 1/5 | 14 XP | |
| | | Números | Testar | 100 XP | |
| | | Números | Testar | 150 XP | |
| | | Números | Testar | 250 XP | |
| | | Básico 1 | Testar | 250 XP | **852 XP** |
| | | Adjetivos: Predicativo 2 | 2/9 | 15 XP | |
| | | Preposições | 2/5 | 15 XP | |
| | | Sentimentos | 1/3 | 15 XP | |
| | | Verbos: Presente 2 | 1/7 | 14 XP | |
| | | datas e tempo | 1/9 | 14 XP | |

Fonte: Plataforma Duolingo para Escolas, encaminhado via e-mail (2018).

No exemplo ilustrado na Figura (2), o informante A concluiu nove lições das unidades temáticas: *Adjetivos* (2 lições em 9 possíveis); *Preposições* (2 lições em 5 possíveis); *Sentimentos* (1 lição em 3 possíveis), e *Verbos* (1 lição em 7 possíveis). Além dessas lições, o informante também fez um '*Teste'* nas unidades *Números* e *Básico I* para comprovar domínio do conteúdo e avançar. Embora não esteja ilustrado nesse exemplo, o reforço das unidades anteriormente concluídas também é possível.

# 6 Resultados

Durante a intervenção didática nas aulas de alemão, os informantes fizeram o *download* do *App* Duolingo em seus aparelhos móveis e inseriram um código de acesso, o qual foi gerado pela Plataforma Duolingo para Escolas no momento de cadastro da turma. Na sequência, iniciamos a delegação de tarefas coincidentes com as temáticas estudadas em sala com o apoio do livro didático *Daf kompakt A1 neu* (BRAUN 2016).

No Quadro (1), listamos as 15 unidades temáticas indicadas como tarefa ao longo da intervenção didática e os respectivos conteúdos trabalhados em cada unidade.

**Quadro 1 -** Planejamento das intervenções com o *App* Duolingo

| **Unidades temáticas** | **Conteúdo da unidade** |
|---|---|
| *Básico I* | Emprego do verbo "*sein*" |
| *Básico I* | Emprego dos verbos "*haben*", "*essen*", "*trinken*" e "*lesen*" |
| *Frases* | Cumprimentos e agradecimentos |
| *Animais* | Nomes de animais mais comuns e categorias mais usuais |
| *Comida* | Construções com vocabulário de comida |
| *Plurais* | Formas do plural dos substantivos e artigos |
| *Adjetivos* | Emprego dos adjetivos |
| *Presente* | Formas no presente, conjugação de verbos regulares e irregulares |
| *Roupa* | Construções com vocabulário de roupas |
| *Pronomes Nom.* | Uso dos pronomes no nominativo |
| *Perguntas* | "*W- Fragen*" |
| *Números* | Números ordinais e cardinais, unidades de medida e porcentagem |
| *Negativo* | Construções no negativo |
| *Preposições* | Uso das preposições |
| *Tempo* | Hora, dias da semana, mês, estações do ano e períodos do dia |

Fonte: Elaborado pela autora com base nas unidades temáticas do *App* Duolingo.

Elencamos, a seguir, algumas considerações acerca da intervenção didática:

I- Embora algumas atividades tenham sido realizadas em sala por intermédio da Plataforma Duolingo para Escolas com a projeção da tela, de modo a possibilitar a prática coletiva, as tarefas cujos dados serão aqui analisados foram realizadas pelos informantes em contexto individual e extraclasse.

II- O tempo médio para prática de cada lição do curso de alemão do *App* é de 20 minutos, mas cada informante pode usar o tempo que for necessário para concluir.

III- Por opção da pesquisadora, as atividades indicadas nesse contexto contavam com um prazo determinado para conclusão (de 4 dias a 7 dias).

IV- Ao realizar as tarefas propostas, os aprendizes acumulam pontos, os XPs, conhecidos como Duolingo Points ou "pontos de experiência". Eles são conquistados ao fim de cada lição ou reforço concluído.

Por meio dos relatórios gerados pela Plataforma Duolingo, foi possível acompanhar as atividades dos informantes. Esses documentos listam todas as unidades, as lições e os XPs acumulados por cada informante semanalmente. No presente estudo, esses relatórios foram tomados como instrumentos de coleta de dados e encontram-se descritos na subseção 5.3 da metodologia.

A Figura (3) ilustra um relatório semanal de atividades de um informante que, por motivo de privacidade, será aqui designado como J.

**Figura 3** - Relatório semanal de atividade do informante J

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Alemão** a partir de Português | 1. Pronomes | 3/3 | 13 XP |
| | 2. Conjunções | 1/2 | 14 XP |
| | 3. Conjunções | 2/2 | 12 XP |
| | 4. Conjunções | Praticar | 10 XP |
| | 5. Conjunções | Praticar | 10 XP |
| | 6. Caso Dativo | 1/2 | 13 XP |
| | 7. Caso Dativo | 2/2 | 13 XP |
| | 8. Caso Dativo | 3/3 | 14 XP |
| | 9. Números | 2/5 | 15 XP |
| | 10. Básico 1 | Praticar | 10 XP |
| | 11. Básico 1 | Praticar | 10 XP |
| | 12. Básico 1 | Praticar | 10 XP |
| | 13. Perguntas | 2/5 | 13 XP |
| | 14. Doméstico | 1/7 | 15 XP |

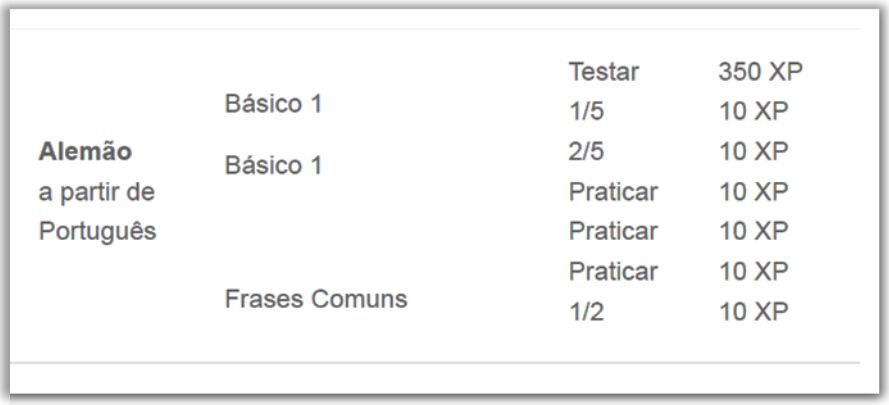
Fonte: Plataforma Duolingo para Escolas, em 12 de agosto de 2018 com edição em azul para indicar as linhas.

Esse relatório mostra as unidades temáticas que o informante J realizou ao longo da segunda semana de agosto, a penúltima semana de orientação de atividades. O relatório indica o número de lições que ele fez e o número de *XPs* que ele conquistou ao concluir cada atividade.

Nesse relatório, verificamos que J concluiu a unidade dos **Pronomes Nominativos** (primeira linha), completando as três lições que compõem essa unidade (3/3). Na sequência, o informante concluiu a unidade das **Conjunções** (2/2) e voltou a praticar essa mesma unidade duas vezes (linhas 4 e 5) como uma forma de reforço. Em seguida, J voltou a reforçar a unidade do **Básico I**, linhas 10 a 12, a qual havia sido indicada como tarefa na primeira semana de monitoramento e tem como tema o emprego do verbo "*sein*".

A prática do reforço no curso de alemão do *App* Duolingo é uma forma de o usuário rever conteúdos já estudados em uma combinação de exercícios que procura retomar o vocabulário e os pontos gramaticais estudados em cada unidade. A busca de J por um reforço dessas unidades não é um caso isolado, pois muitos informantes, ao longo do curso, retornaram às unidades iniciais para praticar. Observamos, a seguir, a retomada de lições para reforço nas atividades do informante A.

**Figura 4** - Relatório semanal de atividade do informante A




Fonte: Plataforma Duolingo para Escolas, 14 de maio de 2018.

O relatório ilustrado na Figura (4) retrata atividades realizadas ao longo da terceira semana de monitoramento da turma. Nele observamos que o informante A já utilizava o Duolingo para estudar outra língua antes de iniciar o curso de alemão. Na primeira linha do relatório, verificamos que A realizou um teste para avançar no curso, mas não conseguiu a pontuação necessária para "pular" a unidade do **Básico I**. Contudo, o informante conquistou pontos (*XPs*) com esse teste, os quais se somaram aos pontos que já havia acumulado em outro idioma, totalizando 350 *XPs.*

Em seguida, o informante A concluiu duas lições na unidade temática do **Básico I**. Essa unidade apresenta cinco lições no total. Porém, em vez de avançar nas lições, o

informante sentiu necessidade de retornar para praticar o que acabara de estudar nas duas primeiras lições, realizando três rodadas seguidas de prática, e só depois seguiu para a unidade de **Frases**.

Com isso, notamos que além de o sistema incentivar a revisão de contextos já anteriormente estudados como forma de reativar a memória do aprendiz em períodos pré-determinados por algoritmos, os informantes sentem necessidade de revisar os conteúdos por conta própria, e fazem isso com certa frequência. A possibilidade de fazer essas revisões a qualquer momento, somada às orientações para revisões regulares, foram fatores determinantes para escolha do *App* Duolingo como recurso complementar às aulas presenciais de alemão. E, observando os relatórios de atividade dos informantes, entendemos que essa é, sem dúvida, uma grande vantagem do aplicativo.

Para incentivar e justificar a revisão de unidades, o sistema do Duolingo *web browser* também oferece uma lista de todas as palavras aprendidas ao longo do curso. Junto a essa lista, existe uma escala em forma de parâmetro de medida chamada de "Grau de confiança", a qual se propõe a medir, por meio de algoritmos, a confiança do aprendiz para cada um dos termos estudados. Os algoritmos calculam o tempo que determinado conteúdo pode ser lembrado, e, dessa forma, indicam a hora da revisão por meio da alteração das cores das unidades temáticas em que esses termos aparecem.

Esse tipo de reforço parece contribuir não apenas como exercício para aquisição de vocabulário, mas, também, dá suporte à aplicação desse vocabulário de modo a beneficiar especialmente estudantes com mais dificuldades (TECHMAN 2015). Além disso, os lembretes enviados pelo *App* para reforçar os conteúdos que já foram estudados auxiliam no desenvolvimento da autonomia do aprendiz para seguir completando as unidades com objetivo de deixar toda a árvore monocromática.

Cabe destacar ainda, que o sistema de pontuação atribuído pelo Duolingo (*XPs*) não está relacionado apenas ao número de unidades concluídas, o *App* também atribui pontos às revisões, conforme ilustrado nas Figuras (3) e (4), como forma de valorizar e incentivar as atividades de reforço.

No total, foram indicadas quinze unidades temáticas como tarefa e gerados 294 relatórios individuais. Para ilustrar a adesão e a motivação dos informantes para o uso do Duolingo, apresentamos, no Quadro (2), um resumo das atividades indicadas ao longo do experimento e os números que indicam as atividades dos informantes.

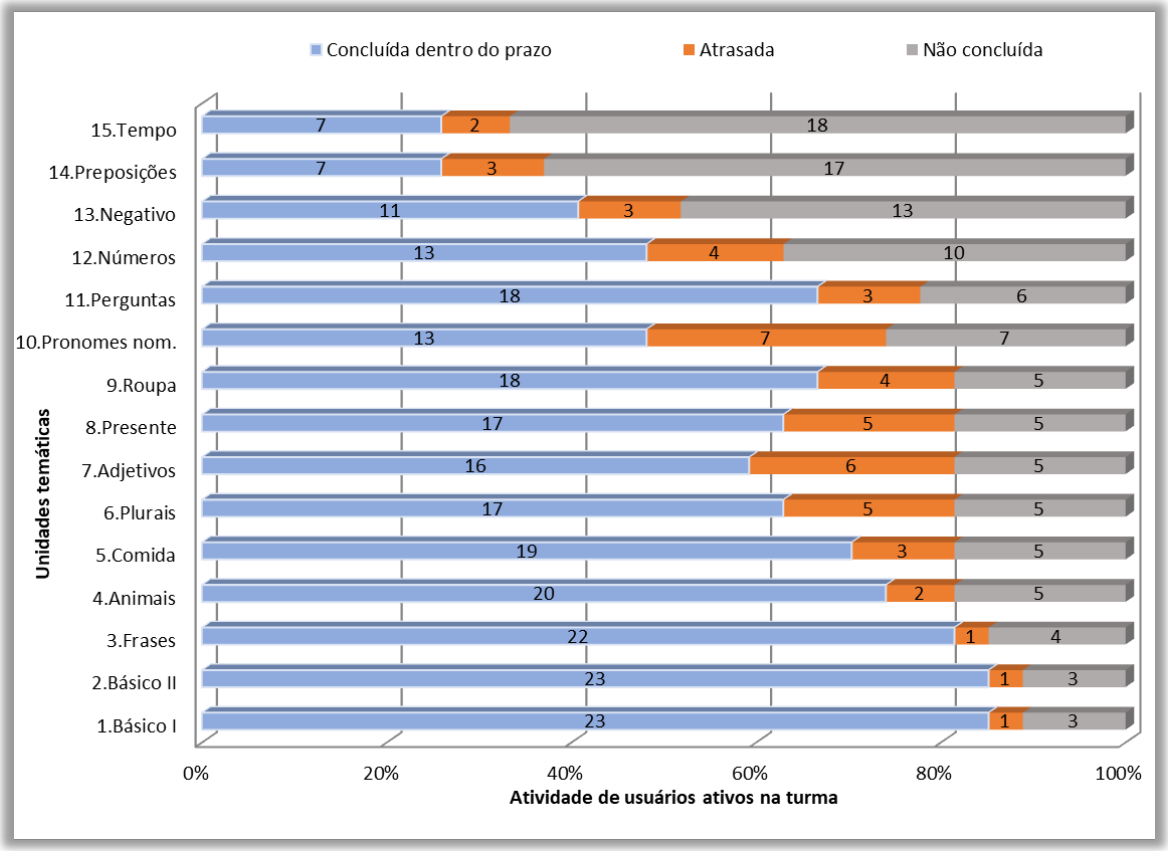
**Quadro 2** - Atividades orientadas com *App* Duolingo

| Unidades temáticas do Duolingo | Conteúdos da unidade | Nº de lições | Conclusão das atividades | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | Sim | Atrasada | Não |
| *1. Básico I* | Emprego do verbo "*sein*" | 5 | 23 | 1 | 3 |
| *2. Básico II* | Emprego dos verbos "*haben*", "*essen*", "*trinken*" e "*lesen*" | 5 | 23 | 1 | 3 |
| *3. Frases comuns* | Cumprimentos e agradecimentos | 2 | 22 | 1 | 4 |
| *4. Animais* | Nomes de animais | 2 | 20 | 2 | 5 |
| *5. Comida* | Nomes e formas de pedir comida | 6 | 19 | 3 | 5 |
| *6. Plurais* | Plural de substantivos | 2 | 17 | 5 | 5 |
| *7. Adjetivos* | Uso de adjetivos | 5 | 16 | 6 | 5 |
| *8. Presente* | Uso de verbos mais essenciais no presente | 3 | 17 | 5 | 5 |
| *9. Roupa* | Nomes de peças comuns | 2 | 18 | 4 | 5 |
| *10. Pronomes (nominativo)* | Uso e formas dos pronomes no nominativo | 3 | 13 | 7 | 7 |
| *11. Perguntas* | "*W- Fragen*" | 2 | 18 | 3 | 6 |
| *12. Números* | Números ordinais e cardinais, unidades de medida e porcentagem | 5 | 13 | 4 | 10 |
| *13. Negativo* | Construções no negativo | 2 | 11 | 3 | 13 |
| *14. Preposições* | Preposições | 5 | 7 | 3 | 17 |
| *15. Tempo* | Expressões de tempo, com dias da semana, horas, meses e estações do ano | 9 | 7 | 2 | 18 |

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos relatórios de atividade da Plataforma Duolingo para Escolas.

Para representar com clareza a frequência de atividades dos informantes, ilustramos, no Gráfico (1), a sequência de unidades indicadas ao longo do semestre e os respectivos números de informantes que realizaram ou não as atividades, dentro e fora do prazo estabelecido.

**Gráfico 1** - Atividades ao longo do período de monitoramento




Fonte: Dados dos relatórios de atividade da Plataforma Duolingo para Escolas.

O Gráfico (1) ilustra a variação do número de informantes que deixaram de realizar as tarefas dentro dos prazos estipulados, embora se mantenha constante o número de informantes que não realizaram as tarefas entre as lições **4. Animais** e **9. Roupa**.

Notamos ainda que, nas duas primeiras unidades, **Básico I** e **Básico II**, o número de participantes que realizara, as atividades dentro do prazo, bem como os que completaram a atividade após o prazo e os que não realizaram a atividade, permanece constante. Contudo, a terceira tarefa, a unidade de **Frases**, já aponta uma pequena queda no número de informantes que concluíram a atividade dentro do prazo. Entre a quarta unidade de **Animais** e a nona unidade de **Roupa**, o número de informantes que concluiu as atividades, mesmo que atrasado, mantém-se constante, contemplando 81% do total de informantes cadastrados na turma. Na décima unidade, **Pronomes Nominativos**, observamos uma queda na realização das tarefas, mas na décima primeira tarefa, unidade de **Perguntas**, o número de concluintes voltou a crescer. E, a partir da unidade de **Números**, a porcentagem de concluintes entra em declínio.

A queda na frequência de atividade dos aprendizes pode ser entendida como uma forma de desinteresse pelo uso do *App*, embora seja necessário considerar que o período entre a décima primeira tarefa, unidade de **Perguntas**, e a décima segunda tarefa, unidade de **Números**, coincide com o início da manifestação de greve que interrompeu as aulas presenciais, o que afetou a motivação dos aprendizes e dificultou a continuidade do experimento. O retorno às aulas presenciais só ocorreu após o período de férias de julho, com a reposição das aulas nas primeiras semanas de agosto.

Apesar desse evento inesperado, durante o período de greve/férias, as atividades continuaram a ser indicadas e monitoradas para que os aprendizes não deixassem de praticar o idioma. Nesse período, foram indicadas as unidades: **12. Números**, **13. Negativo**, **14. Preposições** e **15. Tempo**. Verificamos que a porcentagem de informantes que persistiram na realização das tarefas de modo regular ficou em torno de 33% do total. Com estes dados, entendemos que o número de informantes atuantes nessas últimas atividades é bastante baixo se for comparado ao percentual que se manteve nas primeiras lições. Contudo, se considerarmos que, no período de suspensão das aulas regulares, a probabilidade de os aprendizes tomarem os livros didáticos para fazer ou refazer uma lição não seria muito alta, o *App* ainda pode ser considerado como uma alternativa atraente e com adesão significativa dos informantes no contexto analisado.

Além disso, devemos considerar que, ao realizar atividades com o *App*, o aprendiz terá um *feedback* imediato de seu desempenho. Nesse sentido, destacamos o relatório da UNESCO que chama atenção para o fato de que as tecnologias móveis estão cumprindo um papel importante no processo de aprendizagem, o de fornecer um *feedback* instantâneo que permite ao aprendiz dar continuidade ao processo de aprendizagem sem precisar aguardar a correção de um professor (UNESCO 2014: 15).

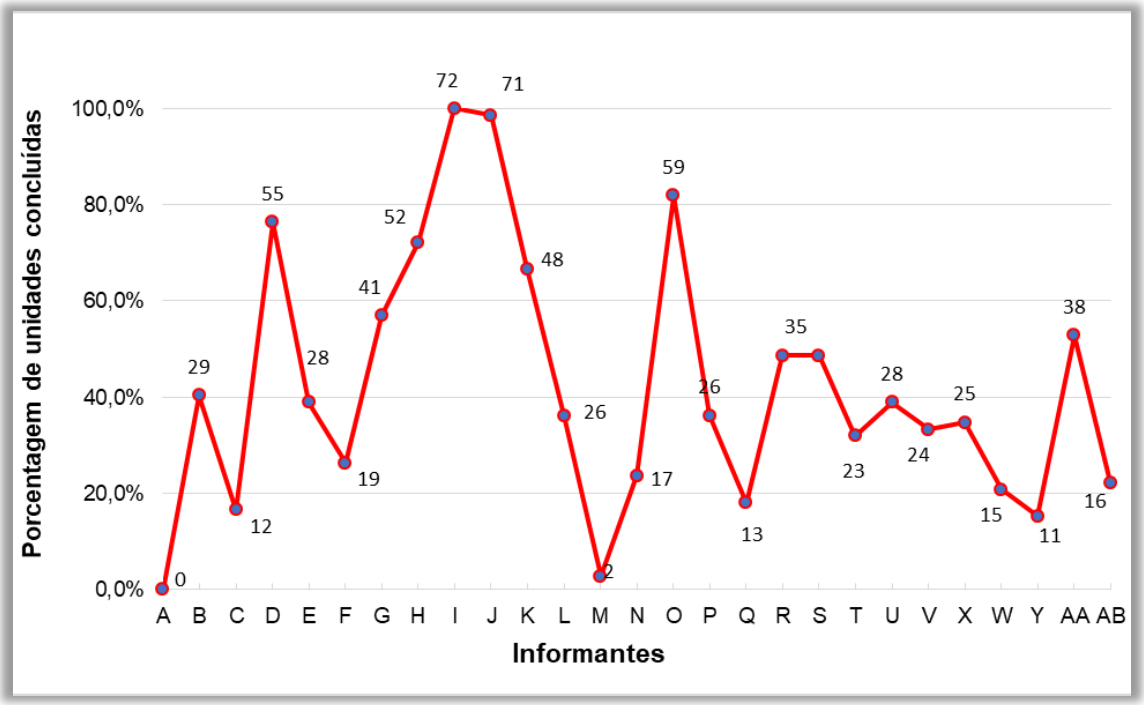
Ademais, entendendo esse período de greve como uma interrupção não programada das aulas presenciais, o que prejudica o andamento das atividades e compromete o processo de aprendizagem, o *App* assumiu um papel importante que, segundo a UNESCO (2014), minimiza os efeitos da interrupção educacional em áreas de conflito, possibilitando que o aprendiz mantenha um ritmo de aprendizagem (UNESCO 2014: 24). Embora a situação de greve não tenha comprometido as estruturas físicas da faculdade, as atividades presenciais ficaram suspensas e, com apoio do *App* Duolingo, uma parte da turma conseguiu manter alguma regularidade de estudo.

Diante desse cenário e tomando como base os dados ilustrados no Gráfico (1), entendemos que o desempenho dos informantes nas atividades orientadas foi positivo. Os dados mostram que a porcentagem de informantes que realizaram as onze primeiras unidades (cerca de 70%) e os que persistiram no uso da ferramenta durante o período de greve (por volta de 33% do total de informantes) expressa, em ambos os casos, números positivos.

Em outras palavras, a regularidade das atividades dos informantes no *App*, ao longo do período de aulas regulares, é bastante alta, ainda que o Gráfico (1) nos permita identificar que, conforme avançam as lições, há uma tendência na redução do número de informantes que cumprem as atividades dentro dos prazos estipulados, assim como há uma tendência de aumento do número de informantes que deixaram de realizar as atividades no *App*.

Outro dado importante diz respeito às semanas das provas regulares da disciplina, quando houve a prática ou revisão intensa de unidades cujos temas eram matéria de prova. Observamos ainda, já no fim do período de orientação de tarefas, o empenho de muitos informantes para avançar no curso. No Gráfico (2), ilustramos o progresso dos 27 informantes, os quais são representados no eixo horizontal do gráfico pelas letras do alfabeto.

**Gráfico 2** - Unidades temáticas concluídas pelos informantes




Fonte: Dados dos relatórios de atividade da Plataforma Duolingo para Escolas.

Esse resumo de atividades no Duolingo foi coletado seis meses após o início do monitoramento, ou seja, exatamente dois meses após o encerramento da delegação de tarefas, e teve como objetivo identificar a autonomia dos informantes para continuar utilizando o *App*.

O Gráfico (2) mostra que o informante identificado como I concluiu o curso de alemão do *App* completando todas as 72 unidades disponíveis. Notamos ainda que, nessa ocasião, apenas um informante não havia completado nenhuma unidade e cerca de 30 % dos informantes chegaram à metade do curso.

Com base nos dados apresentados, constatamos que, mesmo após o término das orientações, parte do grupo continuou utilizando o Duolingo para aprender alemão, o que aponta para o desenvolvimento da autonomia de parte dos informantes para prosseguir os estudos.

O *feedback* automático do Duolingo é um dos fatores que viabiliza essa autonomia. Embora não esclareça a contento os desvios cometidos pelos usuários, sobretudo no âmbito gramatical, esse tipo de *feedback* estimula o trabalho autônomo, uma vez que aponta o erro e indica uma ou mais possibilidades de correção. O experimento mostrou que o *feedback* automático pode ser útil nesse estágio de aprendizagem, uma vez que oferece uma resposta imediata, possibilitando o avanço, como ocorreu durante a suspensão das aulas presenciais.

Outro dado importante para o estudo é que, após o fim do período de orientação de tarefas, mesmo em ritmos diferentes, muitos informantes realizaram atividades de reforço das unidades anteriormente concluídas. Segundo Munday (2016), essa flexibilidade do reforço proporcionada pelo Duolingo é um recurso importante no processo de aprendizagem de LE, pois possibilita aos estudantes rever o que foi estudado em um ritmo individual.

Para além de oferecer aos aprendizes um recurso didático atual e divertido, o emprego do Duolingo como ferramentas complementar às atividades presenciais também se mostrou relevante por não gerar muito trabalho extra para o professor. Isso é possível graças à sincronização de dados entre o *App* e a Plataforma Duolingo para Escolas, o que facilita a organização e o monitoramento das tarefas, além de gerar relatórios automáticos de atividades individuais dos aprendizes. Soma-se a isso o fato de que o *App* oferta

exercícios básicos para exercício e aquisição de cerca de 2000 palavras ao longo do curso de alemão para falantes de português.

Nessa circunstância, o *App* Duolingo mostrou-se relevante para ser explorado em paralelo às aulas presencias, quando o comprometimento dos informantes com a aprendizagem foi maior e a necessidade de ampliar o vocabulário aumentava a cada aula. Nesse contexto, notamos a influência do *App* na aquisição de vocabulário tanto em atividades escritas como orais, nas quais os informantes passaram a empregar palavras que não faziam parte do escopo do livro didático, mas que estavam presentes no Duolingo. Dessa forma, confirma-se a hipótese de que o aplicativo móvel Duolingo pode contribuir com a ampliação do vocabulário dos aprendizes em fases inicias de aprendizagem de ALE.

# 7 Considerações finais

As pesquisas em torno do uso de tecnologias digitais no ensino não deixam dúvidas de que o trabalho do professor, especialmente na área de LE, não está mais restrito apenas ao mundo real. É esperado que o professor de línguas promova a aprendizagem também no mundo virtual. E, nesse universo, a modalidade de ensino de LE com apoio de *Apps* vem se destacando principalmente pelas inúmeras facilidades apresentadas pelos aplicativos móveis.

A experiência com o *App* Duolingo no ensino formal de ALE durante um semestre letivo em um curso de Letras/Alemão com estudantes em níveis iniciais de aprendizagem mostrou-se relevante para ampliar o contato com o idioma e expandir o vocabulário dos aprendizes. Além de ser um recurso gratuito, a acessibilidade, a interatividade bem como a gamificação do aplicativo móvel Duolingo são recursos importantes que podem contribuir com a regularidade de estudo por meio dos lembretes diários para realização de tarefas, além de estimular a prática com pontuações e premiações que tendem a manter o usuário motivado e engajado no estudo.

A realização de tarefas com regularidade durante o período de aulas presenciais mostrou uma adesão positiva dos informantes, dado que, em geral, as tarefas extras indicadas pelos professores dificilmente são realizadas por cerca de 70% dos aprendizes, média que foi alcançada durante as onze primeiras unidades temáticas indicadas como tarefa. Essa periodicidade de contato com o idioma nas fases iniciais de aprendizagem em

caráter de reforço e ampliação dos conteúdos trabalhados em sala de aula foi relevante para a aquisição do vocabulário dos informantes, conforme observado nas atividades escritas e orais realizadas em sala de aula.

Por fim, sabendo que cada realidade de ensino pode gerar necessidades específicas, acreditamos que a experiência apresentada no presente artigo pode contribuir para que projetos similares sejam desenvolvidos e adaptados utilizando diferentes aplicativos móveis para promover a aprendizagem de alemão.

## Referências bibliográficas

BARROS, Thiago. *Como usar o Duolingo para estudar e aprender idiomas no celular*. *TechTudo*, s.d. https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/noticia/2015/02/como-usar-o-duolingo-para-estudar-e-aprender-idiomas-no-celular.html (01/02/ 2017).

BIEBIGHÄUSER, Katrin. *DaF-Lernen mit Apps. Zur Einleitung der Sondernummer*. German as a Foreign Language, 2015, p. 1-15.

BÖHM, Stephan; CONSTANTINE, Georges Philip. *Impact* of contextuality on mobile learning acceptance: An empirical study based on a language learning app. *Interactive Technology and Smart Education*, v. 13, 2016, p. 107-122.

BRAUN, Birgit et al. *DaF kompakt neu A1: Kurs- und Übungsbuch*. Stuttgart: Klett, 2016.

CHINNERY, George. M. Going to the MALL: Mobile assisted language learning. *Language Learning & Technology*, v. 10, n. 1, 2006, p. 9-16. https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/44040/1/10_01_emerging.pdf (21/02/2017).

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Edições ASA, Lisboa, 2001.

ELLIS, Rod. Corrective Feedback and Teacher Development. *L2 Journal*, University of California, Berkeley, v. 1, n. 1, 2009. https://escholarship.org/uc/item/2504d6w3. (15/04/2018).

ESPINOSA, Ruth S. Contreras. Juegos digitales y gamificación aplicados en el ámbito de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, v. 19, n. 2, 2016, p. 27-33.

FALK, Simon. Marburg. Ap(p)ropos mobil – Über den Einsatz von Apps im DaF-Unterricht. In: *German as a Foreign Language – GFL*, 2015, p. 15-31.

FREDERKING, Volker; KROMMER, Axel; MAIWALD, Klaus. *Mediendidaktik Deutsch*. *Eine Einführung. 3., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage*. Berlin, Erich Schmidt, 2018.

KAPP, Karl M. *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco, Pfeiffer, 2012.

KIM, Heyoung; KWON, Yeonhee. Exploring smartphone applications for effective mobile-assisted language learning. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 2012, p. 31-57.

KRASHEN, Stephen. Does Duolingo "Trump" University-Level Language Learning?, *The International Journal of Foreign Language Teaching*, 2014, p. 13-15.

KRASHEN, Stephen. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Beverly Hills, Laredo Publishing Company, 1988.

KUKULSKA-HULME, Agnes. Will mobile learning change language learning? *ReCALL*, v. 21, Issue 2, 2009, p. 157-165. https://www.researchgate.net/publication/42798542_Will_mobile_learning_change_language_learning (18/05/2018).

LEFFA, V. J. Gamificação adaptativa para o ensino de línguas. *Anais do Congresso Ibero-Americano de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação*. Buenos Aires, 2014, p.1-12.

MARBURG, Susanne Krauß. Apps for learning German vocabulary - What does the digital landscape look like?. *German as a Foreign Language***,** n. 2, 2015, p.15-31.

MARQUES-SCHÄFER, Gabriela. Competência Midiática e Tecnologias Móveis: Desafios e Perspectivas para a Formação de Professores de Línguas Estrangeiras. *Anais do 1º Congresso da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos (ABEG*), Universidade de São Paulo, São Paulo, 9 de novembro de 2015.

MARQUES-SCHÄFER Gabriela; MENDES, Bárbara; ARAÚJO, Jade Nunes. Como avaliar material didático digital. Análises e reflexões para professores. *Projekt - Revista dos Professores de Alemão no Brasil*, n. 52, 2014, p. 6-10.

MCLUHAN, Herbert Marshall. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. Tradução de Décio Pignatari. São Paulo, Brasil, Cultrix, 2012 [1964].

MELO, Telma de Macedo. *Da percepção à performance: um estudo do emprego do aplicativo móvel Duolingo no processo de ensino e aprendizagem de alemão como língua estrangeira em contexto universitário*. Dissertação de Mestrado em Língua e Literatura Alemã) – FFLCH/USP, São Paulo, 2019.

MONTEIRO, Gilson Vieira. Ecossistemas comunicacionais: os dispositivos móveis como extensão do corpo humano. In: CANAVILHAS, João; SATUF, Ivan (Orgs.). *Jornalismo para Dispositivos Móveis: produção, distribuição e consumo*. Covilhã, Portugal: Livros LabCom, 2015, p. 43-60.

MUNDAY, Pilar. The case for using DUOLINGO as part of the language classroom experience. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, v. 19, n. 1, 2016, p. 83-101.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. Ensino de vocabulário. In: DUTRA, Deise P.; MELLO, Heliana. *A gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas.* Belo Horizonte, Faculdade de Letras/UFMG, 2004, p. 71-101. (Estudos Lingüísticos; 7).

PRENSKY, Marc. *Aprendizagem baseada em jogos digitais*. Tradução de Eric Yamagute. São Paulo, Ed. Senac São Paulo, 2012.

SCHRÖDER, Thorsten. *Beim Endgegner fließend Spanisch sprechen*. *Zeit On-line*, 15 fev. 2014. https://www.zeit.de/digital/mobil/2014-02/duolingo-app-fremdsprache (16/01/2017).

SOUZA, Carlos Fabiano. Aprendizagem sem distância: tecnologia digital móvel no ensino de língua inglesa. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, [S.l.], v. 8, n.1, 2015, p. 39-50. http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/6497 (08/07/2018).

TECHMAN, Melissa. Duolingo for Schools, Reviewed. *Tech Knowledge*, 2015. https://www.slj.com/?detailStory=slj-reviews-duolingo-for-schools-test-drive (17/01/2017).

UNESCO. *Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel*, 2014. http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/about-this-office/singleview/news/diretrizes_de_politicas_da_unesco_para_a_aprendizagem_move/ (09/02/2017).

UNESCO. *Mobile Learning For Teachers: Global Themes*. *Working Paper Series on Mobile Learning*, 2012. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216452 (18/02/2018).

VESSELINOV, Roumen; GREGO, John. Duolingo Effectiveness Study. *Final Report*, 2012. http://static.duolingo.com/s3/DuolingoReport_Final.pdf (19/01/2017).

***Sites* e *Softwares***

APLICATIVO MÓVEL DUOLINGO. https://play.google.com/store/search?q=duoling (25/12/2018).
PLATAFORMA DUOLINGO PARA ESCOLAS. https://schools.duolingo.com/ (28/11/2018).

*Recebido em 30 de abril de 2020*
*Aceito em 22 de agosto de 2020*

# Förderung der Sprechfertigkeit in DaF: eine qualitative Studie zur Nutzung von *ChatClass*

[Improving speaking skills in German as a foreign language: a qualitative research on the use of *ChatClass*]

http://dx.doi.org/10.11606/1982-88372442108

Gabriela Marques-Schäfer[1]

Cibele Cecilio de Faria Rozenfeld[2]

**Abstract:** With the advent of mobile technologies, the development of digital tools for learning a foreign language began to grow. However, most of the tools available emphasize vocabulary learning and grammatical features, in detriment of speaking skills. This article examines *ChatClass* app, which was developed to fill this gap. The data was collected from a questionnaire handed out to German students of a Brazilian university. During a semester, the students used the *ChatClass Deutsch* app in order to improve their speaking skills. Results from the study show that the tool was considered innovative and a valid way to encourage learning and speaking, since it enables a learner-learner-oral-authentic exchange without the interference of a teacher. The article concludes that the experience has motivated the learners to express themselves more freely in the foreign language outside the classroom.

**Keywords:** speaking skills; mobile learning; chatbot; speaking strategies; speaking anxiety.

**Zusammenfassung:** Mit der Entwicklung mobiler Technologien wird die Auswahl an digitalen Tools zum Erlernen einer Fremdsprache immer größer. Jedoch setzen die meisten Angebote einen Schwerpunkt auf das Wortschatzlernen sowie auf die Übung grammatischer Phänomene, sodass die Fertigkeit Sprechen in den aktuellen Angeboten seltener gefördert wird. Um diese Lücke zu füllen, wurde die App *ChatClass* entwickelt, die im vorliegenden Beitrag empirisch untersucht wird. Während eines Semesters nutzten angehende DaF-Lehrende einer brasilianischen Universität die App, um ihre eigene Sprechfertigkeit zu verbessern. Ergebnisse aus der Studie zeigen, dass die Übungen der hier untersuchten App nicht nur als innovativ betrachtet wurden,

[1] Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Departamento de Letras Anglo-Germânicas, Rua São Francisco Xavier, 524, Rio de Janeiro, RJ, 20550-900, Brasil. E-mail: gabrielamarques@yahoo.com. ORCID: 0000-0001-5574-2333

[2] Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara, Rodovia Araraquara – Jaú, km 1, Bairro dos Machados, Araraquara, SP, 14800-901, Brasil. E-mail: cibeleroz@gmail.com. ORCID: 0000-0001-8915-9541

CC BY-NC

sondern sich zudem positiv auf den Lernprozess der Studierenden auswirkten, da sie sowohl das monologische Sprechen förderte als auch einen authentischen mündlichen Lerner-Lerner-Austausch ohne die Interferenz einer Lehrperson ermöglichten. Bemerkenswert ist, dass gerade dieser Austausch die Lernenden dazu motivierte und ermutigte, sich mehr in der Fremdsprache außerhalb des Unterrichts zu äußern.

**Schlüsselwörter:** Sprechfertigkeit; mobiles Lernen; Chatbot; Sprechstrategien; Sprechangst.

# 1 Einführung

Die mündliche Sprachentwicklung beim Erlernen einer Fremdsprache ist ein ziemlich komplexer Prozess, der Faktoren unterschiedlicher Art beinhaltet. Laut Kurtz (2013: 83-84) wird das Sprechen in einer Fremdsprache heute nicht nur als eine Fertigkeit neben anderen gesehen, sondern als ein hochkomplexes Phänomen, zu dem andere sprachlich-interkulturelle Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten gehören.

Lernende einer Fremdsprache müssen beim Sprechen in der Lage sein, in Echtzeit auf linguistische Aspekte einer Sprache wie z.B. Aussprache, Syntax und Wortschatz und gleichzeitig auf die soziokulturellen Rahmenbedingungen der Interaktion zu achten, in der sie sich befinden, um erfolgreich mündlich kommunizieren zu können. Dabei können unterschiedliche Emotionen wie Hemmungen oder Redeangst entstehen, die ihre mündlichen Äußerungen beeinflussen (s. FERREIRA 2017; ISIGÜZEL 2017; ROGINA 2018).

In Bezug auf die Konsequenzen der Förderung des Sprechens im Fremdsprachenunterricht ist es wichtig, sowohl die individuellen Faktoren der Lernenden als auch die Bedingungen und Ausstattung des Lernkontextes zu berücksichtigen. Paiva (2015: 26-29) zufolge werden bereits seit dem letzten Jahrhundert unterschiedliche Medien verwendet, um die Arbeit mit Lehrbüchern zu ergänzen und damit die Übung der Sprechfertigkeit der Lernenden im Klassenzimmer und außerhalb des Unterrichts zu unterstützen, wie Radio, Fernsehen, Audiokassetten, CDs, Computer und zuletzt Lernsoftwares. Laut der Autorin haben Lernende früher im Sprachlabor z.B. mit Kassetten Dialoge auswendig gelernt und wiederholt. Damit wurde das monologische Sprechen zwar außerhalb des Klassenraums geübt, das dialogische Sprechen jedoch nicht. Lernende haben allein gearbeitet und kein Feedback von anderen Lernenden und/oder von Lehrenden erhalten.

Heute gehören das dialogische Sprechen sowie die Durchführung von *collaborative dialogs* (SWAIN 1995, 2000) zu den Lehrplänen des modernen Fremdsprachenunterrichts, aber aus verschiedenen Gründen – vor allem aus zeitlichen – nicht immer zur (Unterrichts-) Praxis. Das monologische Sprechen wird weiter als eine gute Lernstrategie zur Förderung der Sprechfertigkeit betrachtet, Sprachlabore werden jedoch nicht mehr besucht oder existieren gar nicht mehr. Darum stellen wir uns die folgenden Fragen: Wie können Lernende einer Fremdsprache ihre Sprechfertigkeit außerhalb des Unterrichts am besten fördern? Wie können Lernende digitale Medien nutzen, um sich besser und häufiger in der Fremdsprache auszudrücken?

Insbesondere die *Smartphones* erweisen sich als äußerst vielseitiges Arbeitsgerät für die Durchführung von Sprechaufgaben (s. FEICK 2015). Die Nutzung dieser Geräte außerhalb des Fremdsprachenunterrichts ist weit verbreitet und kaum aus dem privaten Alltag vieler Lernender wegzudenken. Das heißt allerdings nicht, dass sie diese Technologie auch sinnvoll und zielgerichtet zum eigenen Lernen nutzen. Es gibt zwar zahlreiche Apps, die das Selbstlernen unterstützen können, aber Apps zur Förderung der Sprechfertigkeit in einer Fremdsprache sind ein wesentliches Desiderat. Diese Lücke wird häufig in Lehr- und Lernkontexten von Fremdsprachen mit bekannten Messenger-Apps, wie *WhatsApp*, gefüllt, denn sie bieten durch ihre Audio- und Video-Funktionen neue Möglichkeiten, die Sprechfertigkeit in einer Fremdsprache zu üben.[3]

Das Ziel der vorliegenden Arbeit besteht darin, das Potenzial der App *ChatClass*, die zur Förderung der Sprechfertigkeit von Deutsch-Lernenden entwickelt wurde, zu analysieren. Diese App soll Lernenden helfen, die Sprechfrequenz und Sprechdauer durch unterschiedliche Übungen außerhalb des Unterrichts zu erhöhen. Bei dieser Zielsetzung liegt der Fokus dieser Studie auf folgenden Forschungsfragen: (i) Wie kann die Nutzung von *ChatClass* aus Sicht der Lernenden die Entwicklung der Sprechfertigkeit in der Fremdsprache fördern? und (ii) Welche Strategien wenden die Lernenden bei den Übungen zur mündlichen Sprachproduktion an? Die App *ChatClass* wurde von DaF-

[3] Ergebnisse von Studien über die Anwendung der App *WhatsApp* in fremdsprachlichen Lernkontexten sind z.B. in Amry (2014); Bouhnik; Deshen (2014), Marques-Schäfer; Mello (2016) und Biebighäuser; Marques-Schäfer (2017) zu finden.

Studierenden aus einer brasilianischen Universität für einen Zeitraum von zwei Monaten genutzt und evaluiert.

Hierfür ist die vorliegende Arbeit in folgende Abschnitte unterteilt: nach der Einführung werden die der Arbeit zugrunde liegenden theoretischen Überlegungen dargelegt, daraufhin die Methodologie der Studie vorgestellt und im Anschluss daran Auszüge aus den Daten diskutiert.

## 2 Sprechfertigkeit: von den Emotionen bis zu den Strategien bei mündlichen Äußerungen

Wirft man einen Blick auf die Methoden des Fremdsprachenunterrichts in den letzten Jahrzehnten, bemerkt man eine Veränderung der Lehr- und Lernkonzeptionen. Seit den 70er Jahren kam es weltweit zu einer beachtlichen Steigerung des Interesses an Fremdsprachen infolge der historischen und ökonomischen Situation, sprich, einer größeren Mobilität aus beruflichen oder persönlichen Gründen und so zu häufigeren Kontakten mit Personen aus anderen Ländern (s. NEUNER UND HUNFELD 1999). Immer mehr führt das Erlernen einer Fremdsprache zu einer Befähigung der Lernenden zur Kommunikation mit Menschen anderer Kulturen und aus diesem Grund zu einem Bruch bestimmter Prämissen vorheriger Methoden[4], in denen ein Fokus auf linguistischen Strukturen, auf der Förderung der Lesefertigkeit sowie auf der Präsentation entkontextualisierter Strukturen lag, losgelöst von den realen Verwendungssituationen der Sprache. Fremdsprachenlernen heißt seit dieser Zeit kommunizieren. Der Umgang mit Strukturen, Regeln und Normen ändert sich. Lernziele und damit verbundene Fremdsprachenunterrichtsmethoden werden neu formuliert, Lehrer- und Lernerrollen werden weniger hierarchisch definiert und sozio-psychologische Aspekte werden häufiger in die Lernprozessdiskussion integriert. Es entwickelt sich die so genannte

[4] Es wird hier nicht näher auf die Diskussion über die verschiedenen Methoden des Fremdsprachenunterrichts eingegangen, da dies den Rahmen der vorliegenden Arbeit übersteigen würde und diese Thematik bereits umfänglich in anderen wissenschaftlichen Artikeln diskutiert wurde [s. z.B. Neuner; Hunfeld (1999); Vieira-Abrahão (2015), u. a.].

*Kommunikative Wende* und der damit verbundene Begriff der kommunikativen Kompetenz, der von Piepho (1974: 16) wie folgt definiert wird:

> Kommunikative Kompetenz entfaltet sich als Handlung oder Diskurs im Unterricht nur, wenn die *Form* der Mittel gegenüber der *Bedeutsamkeit* der Absichten und der Rollen zweitrangig bewertet und gewichtet werden (PIEPHO 1974: 16, Herv. im Original).

Nach Piepho muss die Vermittlung von Sprachnormen im Fremdsprachenunterricht hinter der Vermittlung der Sprechabsichten und deren Bedeutungen zurückstehen, wenn im Unterricht kommunikative Kompetenz gefördert werden soll. Wenn Lernende nur mit der Form einer Sprache und nicht mit ihrer kontextgebundenen und sozialen Bedeutung konfrontiert werden, werden sie kaum die Fähigkeit erlangen, in Alltagssituationen erfolgreich zu kommunizieren. Daher soll den Lernenden bewusst werden, auf welche Weise sprachliche Formen mit Mitteilungsabsichten verknüpft sind. Der Autor (ebd.: 35) priorisiert den Ausdruck sprachlicher Intentionen gegenüber der Vermittlung von Sprachregeln, um die Entwicklung kommunikativer Kompetenz zu erreichen. Dem Autor zufolge sollen Lernende im Fremdsprachenunterricht dazu befähigt werden, besser und bewusster in der Gesellschaft zu agieren. Darüber hinaus sollen sie die Gelegenheit haben, ihre Ansprüche, Schwierigkeiten und Erwartungen eigenständig zu artikulieren.

Die mündliche kommunikative Kompetenz ist ein Ziel des modernen Fremdsprachenunterrichts, das selten isoliert auftritt, sondern vielmehr zusammen mit dem Erlernen linguistischer Strukturen sowie den anderen Fertigkeiten Lesen, Schreiben und Hören auftaucht (SCHATZ 2006: 19). Zudem findet sie stets zwischen bestimmten Personen, zu bestimmten Zeiten, an bestimmten Orten und unter bestimmten Bedingungen statt.

Deswegen, sowie wegen des Erlernens einer Fremdsprache vornehmlich zum Zwecke der Kommunikation, vertreten Autoren wie Funk (2009: 3) und Schatz (2006: 19) die Ansicht, dass Lehransätze einen Schwerpunkt auf die Sprachanwendung und diskursive Tätigkeiten der Lernenden setzen sollen.

Schatz (2006: 15) arbeitet mit dem Begriff der *Sprechfertigkeit* und beschreibt die Sprachentwicklung in *ungesteuerten* und *gesteuerten* Spracherwerbssituationen. Im ersten Fall vollzieht sich Kommunikation in einem natürlicheren bzw. spontaneren

Lernprozess, wenn sich die Person im Land der Zielsprache befindet. Es handelt sich so um ein Erlernen anhand realer Situationen, in denen Sprachhandlungen erfordert werden, die auf direktem Wege erlernt werden müssen. Auf der anderen Seite bezieht sich der *gesteuerte Spracherwerb* auf jede Art formaler Lehre, durch Bereitstellung eines physischen Raumes, des Lehrenden sowie einer angewandten Lehrmethode.

Obwohl die sogenannten *gesteuerten* Aktivitäten normalerweise nicht innerhalb des zielsprachigen Landes stattfinden, ist die Autorin der Ansicht, dass es Möglichkeiten gebe, die Schüler auch im Klassenraum auf Sprachhandlungen vorzubereiten, deren Kontexte ähnlich denen der realen Kommunikation sind, wenn auch mittels nicht authentischer, nicht spontaner Aktivitäten. Bei diesem Prozess unterteilt die Autorin die Sprechfertigkeit in *Mittler-* und *Zielfertigkeit* (SCHATZ 2006: 16).

Die mündliche Produktion als *Mittlerfertigkeit* äußert sich, wenn der Lernende eine Leseübung korrekt realisiert oder einen auswendig gelernten Dialog wiedergibt. Das Sprechen als *Zielfertigkeit* wird dann erreicht, wenn man fähig ist, in der Fremdsprache zu agieren und sie zur Verständigung mit Personen anderer Kulturen anzuwenden. Zwischen diesen zwei Polen gibt es etliche Aktivitäten, die mit den Lernenden durchgeführt werden können, um sie zur *Zielfertigkeit* hinzuführen. Hierunter fallen laut Schatz (2006) mündliche Aufgaben zur Einübung linguistischer Strukturen, die Wiederholung von Sätzen, das laute Vorlesen eines Textes, was alles ebenfalls seine Berechtigung im Unterricht hat, zumal es zu einer Abnahme möglicher Sprechhemmungen führen kann. Jedoch muss man sich klar darüber sein, nicht in dieser Phase zu verbleiben. Im Gegenteil dazu sollten derartige Aktivitäten als Vorstufe für das Sprechen als *Zielfertigkeit* konzipiert werden (SCHATZ 2006: 16).

In Bezug auf die inhärente Komplexität des fremdsprachlichen Sprechprozesses betont Hinkel (2006: 114) die Vielfältigkeit der hierbei involvierten Unter-Fertigkeiten, wenn man berücksichtigt, dass die Lernenden sowohl Inhalt als auch Morphosyntax, Lexik, Prosodie, die Informationsstruktur, soziokulturelle Kompetenz (s. CANALE 1983) sowie pragmatische Aspekte beachten müssen (TARONE 2005, *apud* HINKEL 2006). Das Sprechen erfordert vom Lernenden eine ständige Selbstüberwachung, um Kommunikationsprobleme als solche zu erkennen sowie sie unmittelbar zu korrigieren.

Canale & Swain (1980) haben bereits in den 80er Jahren die Notwendigkeit aufgezeigt, dass Lernende ihre linguistischen Wissenslücken im Moment der Kommunikation bewältigen, und schlagen eine Unterteilung kommunikativer Kompetenz in grammatische, soziolinguistische und strategische Kompetenzen vor, die folgendermaßen definiert werden können:

> Grammatische Kompetenz: Bereich des linguistischen Kodes, die Fähigkeit, die linguistischen Eigenschaften der Sprache zu erkennen und zur Bildung von Wörtern und Sätzen anzuwenden; soziolinguistische Kompetenz: Wissen um die sozialen Regeln, die den Gebrauch der Sprache bestimmen, Verständnis des sozialen Kontextes, in dem die Sprache benutzt wird; strategische Kompetenz: Strategien werden angewandt, um Emphase auszudrücken und/oder jedwede Art von Schwierigkeiten beim Sprachgebrauch zu kompensieren (CANALE; SWAIN 1980, apud FRAIHA PAIVA 2015: 85)[5].

Bei einer Revision des Konzepts der kommunikativen Kompetenz fügt Canale (1980) diesen drei noch die diskursive Kompetenz hinzu, die aus der „Fähigkeit [besteht], Phrasen und Sätze zu verbinden, indem man sich der textuellen Kohärenz und Kohäsion bedient[6]“ (FRAIHA PAIVA 2015: 86).

Man merkt bei der Definition der Autoren das Bestreben, die unterschiedlichen Elemente, die in diesem Prozess eingeflochten sind, in das Konzept der kommunikativen Kompetenz (als Grundlage des kommunikativen Ansatzes) zu fassen: die Kenntnisse linguistischer Strukturen, die Handhabung von Wissenslücken der Lernenden, soziokulturelle Aspekte der Zielsprache und die Fähigkeit, kohäsive und kohärente Texte zu produzieren.

Ein wichtiger Aspekt in der Diskussion über die Schwierigkeiten mündlicher Sprachproduktion in der Fremdsprache, der nicht vergessen werden darf, ist der emotionale Aspekt der Lernenden. Rogina (2018) hebt bei ihrer Analyse der Komplexität fremdsprachlicher Äußerungen den Standpunkt hervor, dass hierbei häufig negative Gefühle auftreten, wie Anspannung, Scham vor den Kollegen, Angst aus dem Gefühl

[5] Im Original: “Competência **gramatical:** o domínio do código linguístico, a habilidade em reconhecer as características linguísticas da língua e usá-las para formar palavras e frases; competência *sociolinguística*: conhecimento das regras sociais que norteiam o uso da língua, compreensão do contexto social no qual a língua é usada; e competência **estratégica**: estratégias devem ser utilizadas para dar ênfase e/ou compensar qualquer dificuldade no uso da língua”. Diese und weitere Übersetzungen sind von den Autorinnen des Beitrags erstellt worden.

[6] Im Original: “a habilidade de conectar frases e orações, utilizando-se da coerência e coesão textuais”.

heraus, auf die Kommunikationssituation nicht vorbereitet und zu sprachlichen Äußerungen nicht in der Lage zu sein, sowie eine hohe Erwartung an sich selbst, alles korrekt machen zu müssen. Vor diesem Hintergrund ist festzuhalten, dass das Sprechen in einer Fremdsprache mit einer gewissen Angespanntheit einhergeht, die zu dem Wunsch der Lernenden führen kann, jede Exposition zu vermeiden, und die so das Erlernen der Sprechfertigkeit beeinträchtigt.

Außer Rogina (2018) untersuchten z.B. auch Isigüzel (2017) und Ferreira (2017) die Rolle der Emotionen bei der Sprechentwicklung. Die Forschungsergebnisse von Isigüzel (2017) zeigen drei emotionale Dimensionen der Lernenden während der mündlichen Produktion: die negative (Nervosität, Scham, Anspannung, Angst vor Fehlern, Unsicherheit, Stress etc.), die positive (Selbstvertrauen, Zufriedenheit) und eine Dimension, die sich auf vorangegangene Lernerfahrungen bezieht (ISIGÜZEL 2017). Die Autorin führt aus, dass innerhalb dieser drei Bereiche die negativen Emotionen überwiegen und die Lernenden demotivieren, sich mündlich in einer Fremdsprache zu äußern. Auf der anderen Seite fungieren positive Emotionen als Motivationsquelle und können das Lernen vorantreiben (ISIGÜZEL 2017: 143). In Bezug auf die dritte Dimension stellt die Autorin fest, dass die Sprechfertigkeit aufgrund der bisherigen Ausbildung der Lernenden in vielen Fällen nicht in gleicher Weise entwickelt wird wie die übrigen Fertigkeiten (Schreiben, Lesen, Hörverstehen): Sprechen erfordert eine intensive Sprechpraxis und die Daten zeigen, dass die Lernenden es oftmals nicht unternahmen, sich regelmäßig mündlich auszudrücken. Demgegenüber überwogen ihre Grammatikkenntnisse.

Vergegenwärtigt man sich die unzähligen Elemente, die in den Sprechvorgang involviert sind, schlagen einige Autoren vor, dessen Entwicklung in Etappen aufzuteilen.

Für Schatz (2006: 29) vollzieht sich der mündliche Ausdruck in folgenden Phasen: a) Konstruktion (beinhaltet, was gesagt werden soll und wie dies durchzuführen ist, im Hinblick auf die Kommunikationssituation und Gesprächspartner); b) Verarbeitung (Verarbeitung der Elemente Was und Wie im Satz) und zuletzt c) Durchführung (die übermittelte Nachricht mittels verbaler Elemente, Gestik und Mimik). Dementsprechend unterscheidet die Autorin die Tätigkeiten, die die Lernenden auf den mündlichen Ausdruck vorbereiten, in drei Gruppen: Aufgaben, die „die mündliche Kommunikation

vorbereiten“ (eher reproduktiv, mit stark nachahmendem Charakter); Aufgaben, die „die mündliche Kommunikation aufbauen und strukturieren“ (eher produktiv wie Spiele oder das Erweitern von Sätzen, d.h. den Lernenden sind die zu produzierenden Strukturen nur teilweise angegeben) und Aufgaben, die „die mündliche Kommunikation simulieren“ (Aufgaben zum freien Sprechen, die auf eine reale Kommunikationssituation vorbereiten, wie z. B. Rollenspiele) (SCHATZ 2006: 43). Diese Etappen sind Mittel zum Zweck: zur Kommunikation. Jedoch betont die Autorin, dass diese Gruppen nicht streng abgegrenzt angewandt werden dürfen. Die Unterscheidung dient lediglich dazu, das Verständnis des komplexen Prozesses zu vereinfachen.

Die von Schatz beschriebenen Phasen kommen jenen von Levelt (1989) entgegen. Nach Pham (2014) wurde die umfassendste und produktivste Darstellung des Sprechprozesses von Levelt vorgelegt (PHAM 2014: 31), welche den Prozess mündlicher Produktion in drei Stufen unterteilt: „Konzeption, Formulierung (Vorbereitung) und Artikulation (Durchführung)“. Die erste Phase (Konzeption) setzt sich aus Makro- und Mikroplanung zusammen. Bei der Makroplanung müssen den Lernenden die Kommunikationsziele vermittelt werden, wie z.B. sich vorzustellen, etwas im Restaurant zu bestellen etc. Ab da aktivieren die Lernenden ihre Vorkenntnisse über die jeweilige Situation, den Gesprächspartner und die Thematik und entscheiden so über Inhalt und Abfolge ihrer Äußerungen. Diese vorausgehende Struktur stellt so die Mikroplanung des Sprechvorgangs dar. In der Vorbereitungsphase werden zudem nonverbale und paralinguistische Aspekte wie Körpersprache, Sprechtempo, Ironie, Betonung etc. bestimmt. Schließlich erfolgt als letzte Phase die Realisierung des Sprechvorgangs.

In seiner Untersuchung über das Hörverstehen und den mündlichen Ausdruck von Deutsch-Lernenden in Vietnam stellt Pham (2014) fest, dass die Mehrheit der Lernenden nicht über angemessene Strategien zur Entwicklung mündlicher Fertigkeiten verfügte und diese außerhalb des Unterrichtsraumes auch nicht geübt wurden. Seine Studie verdeutlicht, dass mangels der notwendigen Einübung eben dieser Strategien viele Lernende trotz großer Bemühungen erfolglos blieben und nach und nach die Lust, Deutsch zu lernen, verloren.

Die Strategien zur mündlichen Produktion sowohl innerhalb als auch außerhalb des Klassenraums sind das zentrale Thema einer Arbeit von Oxford (1994) und sie

können wie folgt zusammengefasst werden: Benutzung von Schlüsselwörtern, um bei der Kommunikation Zeit zu gewinnen; von Synonymen und Antonymen; Paraphrasen; Umformulierungen; Beschreibungen; direkte Übersetzungen in die andere Sprache; Produktion von vereinfachten Sätzen; Gebrauch von Gestik und Mimik; Suche nach direkter Hilfe; Bewahrung der Ruhe und Einlegen von Pausen; Benutzung eines Spiegels, um die eigenen Gesichtsbewegungen zu sehen; Aufzeichnen der eigenen Stimme; lautes Lesen; Anhören; Singen und Nachsprechen von Liedtexten und Rhythmen, um ein Gefühl für Melodien zu bekommen; das Simulieren von Dialogen (mit anderen Lernenden zusammen oder allein) (OXFORD 1994: 324).

Hinsichtlich der Komplexität des Entwicklungsprozesses fremdsprachlicher Äußerungen sind wir der Ansicht, dass die neuen technologischen Ressourcen den Lernenden neue Möglichkeiten und Sprechkontexte bieten und zudem die Entwicklung einiger von Oxford vorgeschlagener Strategien sowie die Entwicklung der positiven emotionalen Dimension bei der mündlichen Produktion begünstigen (ISIGÜZEL 2017). *Messenger-Apps* wie z.B. *Messenger* von *Facebook, Whatsapp, Skype, Google-Hangout* ermöglichen es den Lernenden, mündliche Texte zu produzieren und sie an ihre Gesprächspartner zu verschicken. Auf diese Weise können die Lernenden sprechen, Gesprochenes aufnehmen und anhören, so oft sie wollen und unabhängig von ihrem Aufenthaltsort. Bei diesem Prozess können sich die Lernenden quasi simultan zu ihrer Produktion Hilfe holen, indem sie z.B. Onlinewörterbücher oder Internetseiten abrufen, die linguistische Fragestellungen aufgreifen oder Hilfe bei der mündlichen Produktion einer bestimmten Fremdsprache anbieten.

Jedoch ist zu bemerken, dass derartige Hilfsmittel noch selten zu pädagogischen Zwecken im Präsenzunterricht hinzugezogen werden und es auch nur wenige Programme und Apps gibt, mit denen sich die Lernenden untereinander sowie mit speziell ausgebildeten Tutoren vernetzen können, um das Sprechen in der Fremdsprache zu üben.

Mit Blick auf die hier vorgenommene Diskussion setzt die vorliegende Studie ihren Fokus auf eine neue digitale Anwendung – *ChatClass*, die die Aufnahme, den Versand und den Austausch von Audionachrichten sowie das Feedback von anderen Lernenden mittels eines *Chatbots* ermöglicht. In folgendem Abschnitt soll sie im Detail beschrieben werden.

# 3 Digitale Medien und die App *ChatClass*

Mit der Entwicklung digitaler Kommunikations- und Informationstechnologien, die sowohl zu Lehr- und Lernzwecken als auch im alltäglichen Leben angewendet werden, erleben wir große Veränderungen der Kommunikationsformen, sozialer Interaktion und Wissenskonstruktion. Begriffe wie mobiles Lernen (UNESCO 2014), allgegenwärtiges Lernen (SANTAELLA 2014), digitale Alphabetisierung (SALIÉS; SHEPHERD 2018), *Multiple Literacies*[7] (ROJO 2012), Gamifizierung (KAPP 2012) finden sich immer häufiger in den theoretischen Grundlagen von Studien aus den Bereichen der Erziehungswissenschaften sowie der Fremdsprachendidaktik.

Blume, Schmidt & Schmidt (2017) zeigen im Rahmen ihrer Studie zum aktuellen Angebot von Spielen und Apps zum Fremdsprachenlernen, dass nur wenige Apps auf die mündliche Sprachpraxis der Lernenden abzielen. Im Vergleich dazu gibt es deutlich mehr Spiele und Apps für die Übung von Wortschatz und Grammatik. Ein Grund dafür ist z.B. die Schwierigkeit für die Äußerungen der Lernenden gutes programmiertes Feedback zu erstellen (vgl. RÖSLER 2008: 380-381). Internetbasierte Interaktionen, in denen Lehrende oder Tutoren das Feedback schicken, sind für Lernende attraktiver, weil sie individuell formuliert werden können. Das erklärt, warum Chatten in didaktisierten Lernumgebungen eine internetbasierte Kommunikationsform ist, die sich schon seit über 20 Jahren großer Beliebtheit erfreut.

In der Fremdsprachendidaktik zeigen Studien über Chats (schriftliche wie mündliche), dass Interaktionen von Lernenden in Chaträumen ihnen verschiedene Vorteile für den Lernprozess bringen können. Wenn diese Chaträume für Lehrzwecke angelegt und mit einer Lehrinstitution und/oder einer Lehrperson vernetzt sind, empfinden die Lernenden eine fremdsprachliche Konversation innerhalb eines Chatraums als einen Kontext horizontalerer, informalerer Beziehungen (s. z.B. BLAKE 2000, KÖTTER 2002, PELLETTIERI 2000, MARQUES-SCHÄFER 2013, REBELO 2006, TUDINI 2003, 2007), in dem Anspannungen und Hemmungen reduziert werden.

[7] Unsere Übersetzung für "letramentos múltiplos".

Vor diesem Hintergrund und mit der Absicht, einem Chat spielerische Elemente einzuverleiben und so die mündliche Produktion von Lernenden anzuregen, wurde die App *ChatClass* entwickelt, die über das Programm *Facebook-Messenger* funktioniert und mithilfe eines *Chatbots*[8] das Lösen von interaktiven Übungen und die Vermittlung von Feedback ermöglicht.

Die App *ChatClass* ist ein System, das von nordamerikanischen Spezialisten aus dem Bereich digitaler Lehrtechnologien mit dem Ziel programmiert wurde, das Erlernen von Fremdsprachen zu fördern[9]. Die App bietet verschiedene Übungsformate, schriftliche und mündliche *Chats* zwischen den Lernenden, zwischen Lernenden und Tutoren, und sowohl die Moderation über einen *Chatbot* als auch durch speziell ausgebildete Präsenztutoren. Die Übungen lassen sich in folgende Arten unterscheiden: 1.) *Vocabulary Quiz* (Multiple-Choice-Fragen zu unterschiedlichen Themen, die über den *Chatbot* verschickt werden), 2.) *ChatLive* (mündlicher oder schriftlicher Chat, in den auch ein Tutor eingebunden ist, um Hilfestellungen zu einzelnen Aufgaben zu geben), 3.) *Feedback Game* (bewertete Aufgaben: Die Lernenden bewerten ihre mündlichen Produktionen untereinander), *4.) Speak & Score* und 5.) *Pick a Pic*. In diesem Artikel werden die zwei letzten Übungsformate *Speak & Score* und *Pick a Pic* analysiert, welche sich speziell auf die mündliche Produktion einer Fremdsprache richten.

Darüber hinaus ist es ein Ziel der App, digitale Aktivitäten aus der pädagogischen Perspektive des Konstruktivismus anzubieten (s. BLUME & SCHMIDT 2018)[10], sowie für die Verbesserung der vier Sprachfertigkeiten: schriftlich-rezeptiv, schriftlich-produktiv, mündlich-rezeptiv und im Besonderen mündlich-produktiv.

Die Programmierung einer neuen Version der App *ChatClass* für Deutsch als Fremdsprache erfolgte innerhalb des Forschungsprojekts „Der Gebrauch von mobilen

[8] Der *Chatbot* ist ein technisches Dialogsystem, das textbasierte Kommunikation ermöglicht. Heute werden *Chatbots* oft über *Messenger-Apps* wie *Facebook* und *WhatsApp* verwendet.

[9] Bis zum Zeitpunkt der Entwicklung dieses Beitrags kann nur die Version für Englisch kostenpflichtig erworben werden (siehe www.chatclass.com.br).

[10] Für Blume und Schmidt (2018: 84) besteht eine digitale und pädagogisch konstruktivistische Aktivität darin, dass (i) sie den Benutzer dazu anregt, sich selbstständig weitere Kenntnisse anzueignen; (ii) die Aufgaben des Programmes explizit die Entwicklung von Lernstrategien in Bezug auf die jeweilige Sprache fördern; (iii) ihre Elemente den Benutzer dabei unterstützen, bei Problemlösungen auf vorhandenes, individuelles Wissen zurückzugreifen; (iv) die Applikation ein Erlernen begünstigt, das auf Entdeckungen innerhalb eines ansprechenden Lernumfeldes basiert.

Technologien zum Erlernen von Sprachen“ (Originaltitel "*O uso de tecnologias móveis para aprendizagem de línguas*"), das an der Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) unter der Leitung einer der Autorinnen dieses Artikels durchgeführt wird.[11] Für die Entwicklung dieser neuen Version des Projekts wurde eine internationale Arbeitsgruppe gegründet, die sich wie folgt zusammensetzt: eine Dozentin und fünf Studierende der UERJ, eine deutsche Muttersprachlerin der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Deutschland, eine Dozentin der Universidade Estadual Paulista[12] (UNESP), *Campus Araraquara*, Brasilien, ein Professor für Didaktik der Anglistik, Prof. Dr. Torben Schmidt, von der Leuphana-Universität Lüneburg, Deutschland, sowie Spezialisten aus dem Bereich digitale Technologie und Bildung von der Firma *EduSim*[13], USA. Zusammen erstellte die Gruppe ca. 300 digitale Aufgaben zu Alltagsthemen (wie z.B. Essen, Studium, Beruf, Familie, Ferien, Reisen usw.), die später in der App und mithilfe eines *Chatbots* den DaF-Lernenden zur Verfügung gestellt wurden.

# 4 Zur vorliegenden Studie

Die Methodologie dervorliegenden Untersuchung ist qualitativer Art. In Übereinstimmung mit Yin (2011:7-8) hat eine qualitative Untersuchung das Ziel: 1) die Bedeutung des Lebens einzelner Personen unter natürlichen Umständen zu erforschen; 2) die Auffassungen und Ansichten der Studienteilnehmer zu repräsentieren; 3) die kontextuellen Voraussetzungen, innerhalb derer die jeweiligen Personen leben, zu berücksichtigen; 4) Überlegungen über bereits existierende wie aufkommende Konzepte beizusteuern mit dem Ziel, menschliches Sozialverhalten näher zu erläutern; und schließlich 5) nach Möglichkeit unterschiedliche Beweisgründe anzuführen, anstatt von einem einzigen abzuhängen.

[11] Mehr Informationen über das Programm *ChatClass Deutsch* finden sich auf: https://sites.google.com/site/calicuerj/home/deutsch-online (20/5/2020)
[12] Die zwei Dozentinnen aus Brasilien sind auch die Autorinnen des vorliegenden Beitrags.
[13] Mehr Informationen über die Firma *EduSim* mit Sitz in New York und São Paulo unter: www.edusim.com.br. Wir bedanken uns bei dem Team von *EduSim* für die Zusammenarbeit in diesem Projekt für Deutsch als Fremdsprache.

Es handelt sich hier darüber hinaus um eine interpretative Untersuchung, insofern als soziale Umstände nicht in vollkommener Neutralität betrachtet werden können, abgelöst von der Person des untersuchenden Wissenschaftlers (MOITA LOPES 1994). Die Verfahrensweise besteht in deskriptiver Forschung „mit dem Ziel, Tatsachen und Erscheinungen einer determinierten Realität zu beschreiben“[14] (TRIVIÑOS 1987, apud GERHARDT & SILVEIRA 2009: 35). Die erfassten Daten werden in interpretativer Form beschrieben und ihr Inhalt entsprechend der hier angeführten theoretischen Grundlage analysiert (s. BARDIN 2011).

Der Ausschnitt des hier präsentierten Projekts wurde in zwei Phasen entwickelt. Im Jahr 2017 führte eine der Autorinnen dieses Artikels die erste Phase mit einer Pilotierung der erstellten digitalen Übungen mit einer Klasse (A2.2) des Goethe-Instituts Rio de Janeiro[15] durch. Eine ausführliche Darstellung dieser ersten Phase würde den Rahmen des vorliegenden Beitrags sprengen, denn hier sollen Daten aus der zweiten Phase analysiert werden. Trotzdem ist es wichtig zu erwähnen, dass mit den Ergebnissen aus der Pilotphase wichtige Erkenntnisse gewonnen werden konnten, die zu Veränderungen in der Entwicklung der App-Übungsformate und der Durchführung der Forschung in der zweiten Phase geführt haben.

Eines der wichtigsten Ergebnisse in der Pilotphase bezieht sich auf die Tatsache, dass sieben von 16 Kursteilnehmer*innen des Goethe-Instituts in einem Fragebogen, den sie vor der Nutzung der App *ChatClass* schriftlich ausgefüllt haben, angaben, „viel“ und „sehr viel“ Angst zu haben, sich auf Deutsch mündlich im Unterricht zu äußern. Ziel des Fragebogens war es, vor der Nutzung der App herauszufinden, wie sich die Lernenden beim Sprechen in der Fremdsprache fühlten und welche Strategien sie im Unterricht und außerhalb des Unterrichts anwendeten, um ihre Sprechfertigkeit verbessern zu können. In der Pilotphase wurden die Teilnehmer darum gebeten, die App fünf Wochen lang zu nutzen und in Kontakt mit der Forschungsgruppe zu bleiben. Nach der vereinbarten Zeit konnte festgestellt werden, dass nur acht Personen aus der Gruppe die App genutzt und

[14] Im Original: “[...] pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade”.

[15] An dieser Stelle bedanken wir uns bei der damaligen Leiterin der Sprachabteilung des Goethe-Instituts Rio de Janeiro Susan Zerwinsky, dem Kursleiter Antonio Rego und allen Kursteilnehmer*innen für ihre Unterstützung in der Pilotphase dieser Studie.

die abschließenden Forschungsfragen beantwortet haben. Diese Fragen wurden individuell an die Lernenden über *WhatsApp* geschickt. Die geringe Teilnahme an der Pilotstudie könnte durch zwei Tatsachen erklärt werden: Erstens war die Teilnahme am Forschungsprojekt freiwillig und zweitens war die Projektleiterin nicht gleichzeitig die Leiterin des Deutsch-Sprachkurses der Teilnehmer*innen, sodass sie keine institutionelle Verbindung und keinen regelmäßigen Kontakt zueinander hatten.

Um das Potenzial der App hinsichtlich der Förderung der Sprechfertigkeit besser untersuchen zu können, initiierte die Forschungsgruppe im Jahr 2018 eine zweite Phase innerhalb des Lehrkontextes einer der Autorinnen des vorliegenden Beitrags, nämlich an einer öffentlichen Universität in Rio de Janeiro. Damit wurde der Versuch unternommen, einen regelmäßigen und engeren Kontakt zwischen Forscherin und Forschungsteilnehmer*innen herzustellen. Hieran nahmen über einen Zeitraum von zwei Monaten neun Studierende teil, die im vierten bzw. sechsten Semester (A2/B1) Sprach- und Literaturwissenschaft (Romanistik und Germanistik[16]) studierten. Die Nutzung von *ChatClass* für Deutsch als Fremdsprache vollzog sich innerhalb der Lehrveranstaltung „Deutsch und digitale Medien“ („Prática de Ensino de Língua Alemã e o uso de Tecnologias”) und galt als notwendige Voraussetzung für den Erhalt eines Leistungsnachweises.

Die Studierenden, die an der vorliegenden Forschung teilnahmen, mussten ein Portfolio erstellen, in dem sie die Nutzung der App in Bezug auf (i) Qualität und Art der Übungsformate, (ii) Interaktion mit dem *Chatbot*, mit den anderen Lernenden und mit den Tutorinnen und (iii) ihre eigenen Einschätzungen zum fremdsprachlichen Lernprozess reflektieren und dokumentieren sollten. Ziel des Einsatzes von Portfolios war es, Vorteile und Herausforderungen der App zu erfassen und ein besseres Verständnis ihres Potenzials bei der Entwicklung sprachlicher Fertigkeiten, insbesondere mit Blick auf die mündliche Produktion zu ermöglichen.

Im folgenden Kapitel werden zunächst die grundlegenden Eigenschaften von zwei der fünf Übungsformate der hier behandelten App ausführlich präsentiert und danach

[16] Letras Português-Alemão

Daten, die sich auf diese zwei Übungen beziehen und mit dem Portfolio erhoben wurden, analysiert.

## 5 Die Übungsformate Speak & Score und Pick a Pic

Zwei der fünf Übungsformate der *App ChatClass* haben am stärksten ihren Schwerpunkt in der Verbesserung der Sprechfertigkeit der Lernenden, nämlich die Übung *Speak & Score* und *Pick a Pic*. Die Übung *Speak & Score* besteht aus zwei Teilen: Im ersten erhalten die Lernenden über den *Chatbot* zwei Audioaufzeichnungen anderer Lernenden, die mit Sternen von eins bis fünf[17] bewertet werden sollen. Im zweiten Teil bekommt man eine Frage auf Deutsch zu einem speziellen Thema. So könnte z. B. zum Thema „Essen" gefragt werden: „Was war das Schlimmste, was Sie jemals in Ihrem Leben gegessen haben?". Nach Erhalt der Frage sollen die Lernenden eine Audionachricht aufnehmen, in der sie ihre Meinung zu diesem Thema ausdrücken und eigene Erfahrungen schildern. Um den Lernenden bei der Erstellung ihres mündlichen Textes zu helfen, schickt der *Chatbot* einige kurze Erklärungen in ihrer Muttersprache sowie Diskursmittel, anhand derer das Thema dann weiterentwickelt werden kann (z. B: „Das Schlimmste, was ich je gegessen habe, war..."). Laut Schatz (2006: 80) sind Diskursmittel „sprachliche Mittel, mit denen wir unsere ‚Sprechintentionen', d.h., unsere Absichten, Ziele und Zwecke, die wir mit den sprachlichen Äußerungen verbinden, realisieren wollen". Die Präsentation von Diskursmitteln gehört zu den Übungen und Aufgaben, die die Kommunikation vorbereiten (SCHATZ 2006: 51) und ist eine wichtige Strategie, damit die Lernenden sich auf die Sprechsituation vorbereiten und dadurch auch Angst abbauen können.

Auch die Übung *Pick a Pic*, Kurzform des englischen Ausdrucks *Pick a Picture* (Wähle ein Bild), setzt sich aus zwei Teilen zusammen: im ersten hören die Lernenden eine Audiobeschreibung, die zuvor von einem anderen Lernenden oder einer Tutorin[18]

[17] In dieser Skala bedeutet ein Stern "sehr schlecht" und fünf Sterne "sehr gut".

[18] Die Projektleitung hat zusammen mit einer fortgeschrittenen DaF-Studentin der UERJ und mit der Studentin aus Jena die Tutorierungsaktivitäten im Rahmen der Nutzung der App übernommen. Die Tutorinnen wurden aufgrund ihrer Sprach- und Medienkenntnisse ausgewählt und haben den Studierenden bei ihren Fragen zur Technik sowie zur deutschen Sprache über die Chat-Live-Funktion der App geholfen. Die Forscherin aus der UERJ hat die Studierenden wöchentlich begleitet und direkt mit ihnen im Rahmen ihres Seminars über die Nutzung der App und der Erstellung des Portfolios gesprochen. Die Dozentin der

aufgenommen wurde, und sollen aus vier Bildern das zur gehörten Beschreibung passende auswählen. Daraufhin soll man selbst ein Audio aufnehmen, in dem man ein anderes der zur Auswahl stehenden Bildern beschreibt. Auf diese Weise soll über *Pick a Pic* sowohl die Entwicklung auditiver als auch mündlich-produktiver Fertigkeiten gefördert werden.

Es sei festgehalten, dass beide Übungsformate a) das Anhören der Äußerungen von Kollegen und nachfolgend, b) das Aufnehmen einer Audionachricht vorsehen. Unterschiedlich ist die Art des Inputs, der mit der Audioaufnahme bereitgestellt wird: Während bei der ersten Übung ein schriftliches Thema vorgelegt wird, gefolgt von einer Frage hierüber, wird bei der zweiten ein Bild präsentiert, welches die Lernenden in einer Audioaufnahme beschreiben sollen. Angesichts ihrer Ähnlichkeiten in Bezug auf den Sprechanlass werden die Daten beider Übungsformate zusammen analysiert.

## 5.1 Zum Potenzial der Übungsformate

Um die Forschungsfragen der vorliegende Studie **„Wie kann die Nutzung von ChatClass aus Sicht der Lernenden die Entwicklung der Sprechfertigkeit in der Fremdsprache fördern?“** und **„Welche Strategien wenden die Lernenden bei den Übungen zur mündlichen Sprachproduktion an?“** zu beantworten, wurden die erhobenen Portfolios der DaF-Studierenden, die an dieser Forschung teilnahmen, qualitativ analysiert.

Die Daten aus den Portfolios zeigten, dass die Lernenden das Programm und dessen Übungen positiv wahrnahmen, da ihnen hier eine Möglichkeit geboten wurde, Sprechpraxis zu sammeln, da diese Formate gemeinhin nicht bei anderen Apps zu finden sind und sie so auch außerhalb des Klassenraums ihren mündlichen Ausdruck üben konnten. Als Grund für diese positive Wahrnehmung wurde beispielsweise angegeben,

UNESP sowie der Dozent aus Deutschland haben im Verlauf der Datenerhebung eine Beratungsfunktion innegehabt.

dass sie auf diese Weise eine Verbesserung ihrer Aussprache beobachten konnten, wie z. B. folgende Ausschnitte aus den Portfolios zeigen[19]:

> M.: [Das Programm eignet sich] Sehr gut zur mündlichen Sprachpraxis[20].
>
> A.: Sie [die Aktivität *Speak & Score*] hat mir gut gefallen, sie hat mir geholfen, meine Aussprache und Verständlichkeit zu verbessern, als ich über etwas gesprochen habe.
>
> H.: Diese Aufgabe [*Speak & Score*] war die innovativste der Applikation. Es gelang, auf einfache Art und Weise sowohl mündlich-produktive wie auditive Fähigkeiten zu aktivieren, indem der Sprecher dazu gebracht wird, spontan gebildete Sätze zu formulieren. Ein überraschend interessantes und großartiges Angebot, verglichen mit anderen, mir bisher bekannten.

Teilnehmer H. hebt als ein weiteres vorteilhaftes Element die Vielfältigkeit der angebotenen Themen hervor und die Freiheit, die den Lernenden bei der Formulierung ihrer Äußerungen gegeben wird:

> H.: [...] der praktische Nutzen und das Themenangebot, anhand dessen man sprechen musste, ist besser [als die andere Aufgabe, sprich als *Pick a Pic*].

Man merkt an H.s Feststellung die Bedeutung, die seitens der Lernenden einer freien und vielfältigen Themenwahl beigemessen wird; eine Verfahrensweise, die im Sinne von Schatz (2006) den Sprechakt als „Ziel" und nicht als „Mittel" des Lernvorgangs ansetzt. H. beurteilt die Übung *Speak & Score* besser als *Pick a Pic* aufgrund eines größeren Themenangebots und des praktischen Nutzens. Aus dem „praktischen Nutzen" schließen wir, dass der Lernende sich auf die Gelegenheit bezieht, durch die Übung seine kommunikativen Fähigkeiten zum Ausdruck bringen zu können, ein Aspekt, der den Prämissen der kommunikativen Lehre entgegenkommt, welche den Fokus von Sprache in ihrer diskursiven Anwendung, im Ausführen von Sprachhandlungen sieht (FUNK 2009; SCHATZ 2006; VIEIRA-ABRAHÃO 2015, u.a.). Allerdings erklärt derselbe Studierende in einem anderen Moment, dass er es gut fände, wenn sogar gar kein konkretes Thema vorgegeben wäre. Er äußert den Wunsch, das Thema frei wählen zu können, je nachdem, worüber man gerade sprechen möchte:

> H.: [...] eine Verbesserung könnte vielleicht folgende sein: eine Audioproduktion ohne Vorgabe des Themas, eine komplett freie Produktion, bei der die Lernenden sprechen,

[19]Alle hier angeführten Auszüge wurden von den Teilnehmern selbst verfasst und nicht nachträglich korrigiert. Um ihre Anonymität zu garantieren, wurden ihre Namen durch Buchstaben ersetzt.

[20] Alle Antworten der Teilnehmer*innen wurden von den Autorinnen des vorliegenden Beitrags ins Deutsche übersetzt.

> worüber sie wollen, vielleicht als Aktivität für sich, aber mit den gleichen Feedback-Konzepten.

Obwohl die Bemerkung des Studierenden gültiges Datenmaterial darstellt, sind wir der Ansicht, dass es sich bei der Vielzahl möglicher Gesprächsthemen negativ auf die mündliche Produktion der Lernenden auswirken würde, auf jegliche Art von Input gänzlich zu verzichten. Bedenkt man die Komplexität des fremdsprachlichen Sprechprozesses, scheint es ratsamer, dass die Lehrperson Wege und Mittel findet, den affektiven Filter der Lernenden herunterzufahren (KRASHEN 1987)[21], z.B. indem unterstützende Maßnahmen angeboten werden, die sich auf die jeweils im Fokus stehenden Elemente der mündlichen Produktion beziehen (Phonetik, Prosodie, soziokulturelle Angemessenheit, Wahl des Wortschatzes, der Syntax etc.). Die Hilfestellung könnte den Lernenden z.B. in Form thematischer Vorgaben gegeben werden, anhand einer Leitfrage oder von Sprachelementen, die in der entsprechenden Situation zu verwenden sind. Ein solcher Umstand bekräftigt die Annahme von Schatz (2006: 43), dass es notwendig ist, das freie Sprechen von Lernenden in Etappen aufzubauen (vorbereitende Aktivitäten; Aktivitäten, die die sprachlichen Äußerungen konstruieren und strukturieren; die Kommunikation simulierende Aktivitäten). Daher befürworten wir es, dass *Speak & Score* den Lernenden ein Thema vorgibt. Vor der Audioaufnahme werden eine Leitfrage und vorformulierte Äußerungen bzw. Redemittel als Sprechhilfe gegeben, was auf diese Weise der von Schatz geforderten Einleitungsphase entspricht.

Dieses Phasen-Konzept stimmt auch mit dem Modell von Levelt (1989, vgl. PHAM 2014) überein, demzufolge sich der Sprechvorgang aus den Phasen Konzeption, Formulierung und Artikulation zusammensetzt. So besteht hier die Konzeptionsphase darin, dass der *Chatbot* den Lernenden das Kommunikationsziel angibt, was der Makroplanung der ersten Phase entspricht. Ausgehend von dieser Zielvorgabe wählen die

[21] Nach Krashen und seiner Affective-Filter-Hypothese spielen „affektive Variablen" beim Erwerb einer zweiten Sprache eine sehr wichtige Rolle. Diese Variablen umfassen: Motivation, Selbstvertrauen, Angst und Persönlichkeitsmerkmale. Krashen behauptet, dass Lernende mit hoher Motivation, Selbstvertrauen, einem guten Selbstbild, geringer Angst und Extroversion besser für den Erfolg beim Erwerb einer zweiten Sprache gerüstet sind. Dagegen können geringe Motivation, geringes Selbstwertgefühl, Angst, Introversion und Hemmung den affektiven Filter erhöhen und eine „mentale Blockade" bilden, die verhindert, dass verständliche Eingaben für den Erwerb verwendet werden.

Lernenden aus ihrem Repertoire an Sprach- und Weltwissen Inhalt, Reihenfolge und sprachliche Strukturen ihrer Äußerungen aus, was in dieser Form der Mikroplanung entspricht. Bereits in der darauffolgenden zweiten Phase, jener der Vorbereitung, können sich die Lernenden auf paralinguistische Elemente, wie Aussprache, Sprechtempo etc. konzentrieren. Im Anschluss an diese zwei Phasen (deren Dauer die Lernenden selbst bestimmen können) kommt man schließlich zur Phase der Realisierung, sprich zur Audioaufnahme.

Um die Diskussion über die Phaseneinteilung beider hier behandelten Programme zu beschließen, möchten wir nochmals unterstreichen, dass *ChatClass* stets von einem Input ausgeht und einen Kommunikationszweck aufweist, dergestalt, dass die hier durchzuführende Sprachhandlung als *Zielfertigkeit* zu verstehen ist.

Ein weiterer positiver Aspekt von *ChatClass* für Deutsch als Fremdsprache, der von einem der Studierenden angeführt wurde, bezieht sich auf den Umstand, dass die Simulation einer realen Kommunikationssituation mittels digitaler Technologie und nicht im Unterricht geschieht, was ihnen erlaubt, das Programm individuell zu nutzen, Ort und Zeit der Aufgabenbearbeitung frei zu wählen. Zusätzlich kann eine solche simulierte Gesprächssituation dazu beitragen, Angst und Unsicherheit der Lernenden zu reduzieren, die gewöhnlich bei realem Sprachgebrauch auftreten (ROGINA 2018; ISIGÜZEL 2017; FERREIRA 2017). Dies wird ebenfalls durch die Aussage von Teilnehmerin G. bestärkt.

> G.: […] ich bin eher schüchtern, wenn ich in Anwesenheit anderer Personen sprechen muss. Die App hat mir wirklich gefallen, denn ich fühlte mich beim Sprechen allein dadurch wohler, dass es niemanden gab, der mich gesehen hat, und auch dadurch, die Aufnahme wiederholen zu können, was sehr gut war! Aber die Sorge zu wissen, dass jemand dies hören wird, bestand weiter. Deswegen kontrollierte ich mich, damit alles so deutlich und korrekt wie möglich war.

Man merkt, dass die hier vorliegende Übung eine wichtige Rolle bei der Überwindung der Ängste und Schwierigkeiten der Lernenden spielen kann, die allzu häufig in realen *face-to-face*-Kommunikationssituationen in einer Fremdsprache auftreten und bei denen die Anwesenheit des Gesprächspartners, Zeitdruck oder die Notwendigkeit sofortigen, unverzüglichen Reagierens sich als Stressfaktoren auswirken. Die Studierende G zeigt mit ihrer Aussage, sich bei der Sprechübung von *ChatClass* wohler zu fühlen, den positiven Effekt des Programms auf die emotionalen Faktoren, die

bei Lernenden im Moment der Sprechhandlung auftreten. Ein anderer wichtiger Punkt, der hier zu beachten ist, betrifft die Möglichkeit einer Wiederholung der Aufnahme und die Notwendigkeit, sich im Moment der Aufnahme zu konzentrieren. Eines der Elemente des Konzepts kommunikativer Kompetenz ist nach Canale & Swain (1980) sowie später Canale (1983) die strategische Kompetenz, womit die Fähigkeit, sprachliche Wissenslücken zu kompensieren, bezeichnet wird. Die Möglichkeit, seine Äußerungen eigenständig erneut aufzuzeichnen, erlaubt das Wiederaufgreifen linguistischer Unzulänglichkeiten bei der mündlichen Produktion, das heißt, man wird sich eines Problems bewusst sowie der Möglichkeit, es über eine Neuaufnahme zu beheben.

Ebenfalls im Hinblick auf emotionale Fragestellungen sticht heraus, dass trotz der physischen Abwesenheit eines Gesprächspartners die mündliche Produktion für einige Lernende nach wie vor Schwierigkeiten aufwies, wie folgende Aussage von H. über *Speak & Score* zeigt:

> H.: Am Anfang hatte ich eine Art Blockade, aus persönlichen Gründen, aber als ich sah, dass ich in der Lage war, die Sprechaufgaben durchzuführen, und die Rückmeldungen der anderen Studierenden bekam, wurde es von Mal zu Mal motivierender, fortzufahren, darum war es super, die vorgeschlagenen Aktivitäten durchzuführen.

Der Aussage des Teilnehmers H. ist zu entnehmen, dass das Wissen um die Rückmeldungen der Kollegen zu seinem Audio einen positiven Einfluss hatte und ihn die Aktivität als „motivierend“ ansehen ließ. Auf der anderen Seite erwähnt er zu Beginn „Blockaden“. Obwohl H. die „persönlichen Gründe“ nicht nennt, die derartige „Blockaden“ bei der mündlichen Produktion auslösen, lässt sich auf Basis von Rogina (2018) u.a. schließen, dass es sich hier um Empfindungen wie Angst (beurteilt zu werden, Fehler zu begehen, nicht ausreichend auf die Kommunikationssituation vorbereitet zu sein), Schüchternheit oder Unzulänglichkeitsbedenken hinsichtlich der eigenen sprachlichen Äußerungen handeln könnte.

> Andere emotionale Aspekte können die Gründe für Schwierigkeiten sowie eine Blockade bei der mündlichen Produktion der Lernenden sein. Scham als Blockade wurde z.B. von Teilnehmer J. erwähnt: J.: [...] oftmals empfand ich eine Art Scham, etwas Falsches zu sagen.

Als negative Aspekte merkt Teilnehmer D. an, dass ihn die Aufnahme seiner Stimme störte, sowie dass man in der darauffolgenden Aktivität von Kolleg*innen bewertet wird:

> D.: Mir [gefiel die Aktivität] nicht. Ich mag es nicht, dass meine eigene Stimme aufgenommen und von anderen Kommilitonen gehört wird, umso weniger als ich sie nicht richtig kenne und sie mich nach ihren Kriterien beurteilen sollen.

Die Beurteilung von D. geht mit der Beobachtung von Rogina (2018: 98) einher, die besagt, dass viele Lernende Angst oder Scham empfinden, von anderen während der mündlichen Produktion bewertet zu werden. Obgleich es sich bei den Übungen von *ChatClass* um asynchrone Interaktionen handelt, bekundet D. sein Unbehagen bei dem Gedanken an eine Beurteilung seiner Audioaufnahme durch eine andere Person .

Umgekehrt hatte M. keine Probleme mit der Aufnahme, fühlte sich jedoch unwohl dabei, die Produktionen anderer im zweiten Teil von *Pick a Pic* zu bewerten:

> M.: Mir gefiel die Sprechübung, aber es gefiel mir nicht besonders, die mündliche Leistung meiner Klassenkameraden zu bewerten.

Was die Äußerung der Teilnehmer D. und M. bezüglich der schlechten Gefühle gemeinsam haben, ist für fremdsprachliche Lernkontexte und damit für die Entwicklung von digitalen Übungsformaten zur Förderung der Sprechfertigkeit ganz wichtig. Man könnte im Rahmen der Nutzung der *ChatClass* App erwarten, Lernende würden sich beim Sprechen eher wie in einem schriftlichen virtuellen Chatraum sicherer und besser fühlen, indem die Anonymität und die Schriftlichkeit zu einer Reduktion der Angst vor Fehlern und vor Bewertungen seitens der Kommunikationspartner führen. Das ist aber laut der hier analysierten Daten nicht immer der Fall gewesen. Die Daten zeigen, dass Lernende sich unwohl fühlen können, wenn sie beim Sprechen wissen, dass ihre mündlichen Leistungen von anderen Lernenden, die sie nicht kennen und keine Beziehung bzw. Nähe haben, gehört und bewertet werden. Das ist also ein Beweis dafür, dass die Sprechproduktion, die Aufnahmen und die Bewertung davon durch andere Personen zur Entstehung unterschiedlicher Gefühle in fremdsprachlichen Lernkontexten beitragen.

Vor dem Hintergrund der Beiträge von *ChatClass* für die Entfaltung mündlicher Produktionen diskutieren wir in folgendem Abschnitt die Strategien, die die Forschungsteilnehmer bei den Übungen angewandt haben.

## 5.2 Von den Lernenden angewandte Strategien während der mündlichen Produktion

Aus den Daten lassen sich unterschiedliche Strategien der Lernenden identifizieren, die sie bei der Durchführung der Sprechübungen von *ChatClass* für Deutsch als Fremdsprache angewendet haben. Teilnehmer G. z. B. machte sich vor der Aufnahme Notizen, korrigierte diese bei Bedarf, schlug im Wörterbuch nach und benutzte *Google*:

> G.: Ich war unsicher, etwas zu sagen, ohne es vorher aufzuschreiben. In der Regel schrieb ich auf, was ich später sagen würde, und nahm eventuell anfallende Korrekturen vor. Was einfacher war, sagte ich, ohne es aufzuschreiben. Kurze Sätze oder Sachen, bei denen ich mir sicher (oder fast sicher haha) war, dass sie korrekt waren, sagte ich, ohne sie aufzuschreiben. Ich schlug einige Sachen im Wörterbuch und auch bei *Google* nach. Wenn ich bestimmte Wörter, passendere Verben... vergessen hatte, erkundigte ich mich so. Ebenso bei der Konstruktion längerer Sätze.

Wie G. gaben auch andere Lernende an, sich vor der Aufnahme mithilfe elektronischer Wörterbücher und Internetseiten informiert zu haben, so z.B. E.:

> E.: Vor der Aufzeichnung schrieb ich auf, was ich zum angegebenen Thema sagen wollte. Dabei suchte ich im Wörterbuch nach Wörtern, die ich allein vielleicht nicht gewusst hätte, hier aber nützlich waren. Ich las es mir ein- oder zweimal durch und verwendete es dann bei der Aufnahme.

Andere Lernende wiederum schrieben nichts auf, wie M.:

> M.: [Ich] suchte nach Wörtern im Wörterbuch, aber in der Regel benutzte ich die Beispiele, die bei der Übung angegeben wurden. Weder kam ich dazu, aufzuschreiben, was ich sagen würde, noch wiederholte ich meine Aufnahmen allzu oft, höchstens zweimal.

M.s Aussage zeigt, dass ein wiederholtes Aufnehmen ebenfalls eine von den Studierenden häufig angewandte Strategie war. Auf die Nachfrage nach der Anzahl der Wiederholungen ein und desselben Audios gab die Mehrheit der Teilnehmer zwei und eine Person drei Wiederholungen an. Ein gemeinsames Element der Strategie, die Aufnahme zu wiederholen, das nur in seiner Häufigkeit variiert. Wir sind der Ansicht, dass sich die Strategie, die Aufnahme zu wiederholen, als ziemlich nützlich erwiesen hat, insofern als die Lernenden Zeit hatten, über ihre eigene mündliche Produktion zu reflektieren, eventuelle Ausrutscher zu korrigieren und ihre Äußerungen in verbesserter Form erneut aufzunehmen.

Wenden wir uns hierauf wieder den von Oxford (1994) angeführten Strategien mündlicher Produktion zu[22], können wir feststellen, dass das Angebot von *ChatClass* voll auf einer dieser Strategien beruht, nämlich die eigene Stimme aufzuzeichnen. Für diesen Vorgang machen sich die Lernenden vor der Audioaufnahme Notizen, schlagen Wörter im Wörterbuch nach, recherchieren über *Google* und wiederholen ihre Aufnahmen. Eine andere von Oxford erwähnte und hier angewandte Strategie ist die Formulierung kurzer Sätze, bei denen die Lernenden sicher waren, keine Fehler zu machen. Einige Lernende bedienten sich der Hilfestellung vorherigen Aufschreibens, andere nicht.

Zu Ende des Kapitels soll noch einmal an Canale & Swain (1980) und Canale (1983) angeknüpft werden, laut denen es für die Entwicklung kommunikativer Kompetenz notwendig ist, dass die Lernenden ihre sprachlichen Schwierigkeiten und Lücken kompensieren können, wofür wiederum die Ausbildung einer strategischen Kompetenz erforderlich ist. In diesem Sinn erwies sich *ChatClass Deutsch* nicht nur als eine wichtige Ressource für die Entwicklung der Sprechfertigkeit in ihren einzelnen Phasen, sondern auch als ein geeignetes Hilfsmittel, das den Lernenden ermöglicht, sich auf authentische Kommunikationssituationen vorzubereiten sowie Strategien zur Kompensation linguistischer Wissenslücken zu entwickeln.

# 6 Abschließende Bemerkungen

Mündliche Sprachproduktion ist eine reichlich komplexe Aufgabe, die Syntax, Lexik, Morphologie und Phonetik miteinbezieht und darüber hinaus oftmals durch emotionale Aspekte wie Unsicherheit oder Angst, Fehler zu begehen, erschwert wird. Im Fremdsprachenunterricht wurde die Entwicklung der Sprechfähigkeit entsprechend den verschiedenen Lehransätzen auf unterschiedliche Art und Weise fokussiert. Ausgehend

[22] Oxfords Lernstrategien können u.a. folgendermaßen aufgelistet werden: Benutzung von Schlüsselwörtern (um bei der Kommunikation Zeit zu gewinnen), von Synonymen und Antonymen, Paraphrasen, Umformulierungen, Beschreibungen, direkte Übersetzungen in die andere Sprache, Produktion von vereinfachten Sätzen, Gebrauch von Gestik und Mimik, Suche nach direkter Hilfe, Bewahrung der Ruhe und Einlegen von Pausen, Benutzung eines Spiegels (um die eigenen Gesichtsbewegungen zu sehen), Aufzeichnen der eigenen Stimme, lautes Lesen, Anhören, Singen und Nachsprechen von Liedtexten und Rhythmen, um ein Gefühl für Melodien zu bekommen, und das Simulieren von Dialogen.

von einer Konzeption von Sprache als kommunikativer, pragmatischer, einem spezifischen Kontext zugehöriger Akt, sowie von der Annahme, dass neuartige digitale Hilfe die Entwicklung dieser Fertigkeit begünstigen können, bestand das Ziel dieser Arbeit in der Beantwortung zweier zentraler Forschungsfragen (i) zur Nutzung der hier untersuchten App hinsichtlich ihrer Möglichkeiten zur Förderung der Sprechfertigkeit und (ii) zu den angewandten Sprechstrategien der Lernenden.

*ChatClass* ist eine digitale Technologie, die in die Nachrichten-Applikation *Messenger* von *Facebook* integriert ist und von einer Kooperation mehrerer Lehrinstitutionen entwickelt wird: UERJ, UNESP-Araraquara, aus Brasilien, sowie der Leuphana-Universität Lüneburg Deutschland, und dem Startup-Unternehmen *EduSim* aus den USA. Es handelt sich um eine Technologie, die fünf Übungsformate anbietet, welche auf die Entwicklung der einzelnen Sprachfertigkeiten ausgerichtet sind: *Vocabulary Quiz, ChatLive, Feedback Game, Speak & Score, Pick a Pic*. Der Fokus der vorliegenden Studie fiel auf die zwei letzten Übungsformate, deren Ziel es ist, in der Fremdsprache Deutsch Audionachrichten über eine vorgegebene Situation bzw. Abbildung aufzunehmen.

Im Hinblick auf unsere erste Frage zeigen die Daten, dass die Lernenden die App positiv bewertet haben, da sie keine unmittelbaren Gesprächspartner beim Aufnehmen der mündlichen Äußerungen gehabt haben und sich dadurch sicherer fühlten. Ein weiterer Vorteil der Nutzung der App als Hilfsmittel zur Verbesserung der mündlichen Produktion ist die Unabhängigkeit von räumlichen oder zeitlichen Begrenzungen, da auch über mobile Endgeräte hierauf zugegriffen werden kann.

Jedoch brachten einige Lernende zum Ausdruck, sich unwohl bei der Aufnahme gefühlt zu haben, da sie ihre eigene Stimme nicht gern hören würden. Außerdem empfanden manche Teilnehmer das Bewerten der Audioproduktion anderer Lernenden als negativ. Das zeigt, dass Lernende sich aufgrund von Hemmungen unwohl fühlen können, wenn sie sich mündlich in der Fremdsprache äußern und gleichzeitig wissen, dass das Gesagte gespeichert und somit beständig bleiben kann. Das erzeugt bei den Lernenden die Befürchtung, dass ihre Sprachfehler deutlicher zum Vorschein kommen können (vgl. BIEBIGHÄUSER; MARQUES-SCHÄFER 2017). Die hier ausgewerteten Daten beweisen, dass Sprechproduktion, Audio-Aufnahmen und die Bewertung davon durch

andere Personen einen direkten Bezug zur Diskussion über Distanz und Nähe haben und zur Entstehung unterschiedlicher Gefühle bei den Lernenden führen.

Weiter wurde festgestellt, dass aufgrund der asynchronen Beschaffenheit der Übungsformate unterschiedliche Strategien von den Lernenden für die mündliche Produktion angewandt wurden. Das führt zur Antwort auf die zweiten Forschungsfrage, nämlich welche Strategien von den Lernenden während der Durchführung der Übungen zur mündlichen Produktion angewandt wurden. Die am häufigsten gebrauchten Strategien waren das Wiederholen der Aufnahmen sowie die schriftlichen Notizen und Recherche in Wörterbüchern bzw. auf Internetseiten vor der mündlichen Produktion.

Wir sind der Ansicht, dass dieses Thema weiterer akademischer Erforschung bedarf, um zu weiteren wissenschaftlich fundierten Erkenntnissen zu kommen, da hierdurch Blockaden wie Angst, Hemmung und Unsicherheit minimiert werden können. Angesichts der unzähligen Möglichkeiten, die heute durch digitale Medien zur Verfügung stehen, erachten wir es als wichtig, jene Untersuchungen weiter zu vertiefen, die sich mit den Strategien von Lernenden in technologiebasierten Lehrkontexten befassen, um zu einem besseren Verständnis des Potenzials technologischer Hilfsmittel beim Lernprozess zu gelangen.

Im Fall unserer Studie können wir bestätigen, dass der Technologie eine äußerst wichtige Rolle zukam, da der *Chatbot* zum einen als Vermittler beim Lernprozess der Lernenden, zum anderen als Instrument zur Recherche, Aufnahme, Unterstützung bei der Überwindung von Angst sowie zum Einüben der Sprechpraxis fungierte. Die Sprechfertigkeit in einer Fremdsprache außerhalb des zielsprachigen Landes zu üben, ist schwierig und *ChatClass* bewährte sich als eine sehr gute Möglichkeit, die sich durch die Nutzung der neuen digitalen Medien eröffnet hat.

Im Vergleich zu anderen Übungen werden Sprechaktivitäten oft von Lernenden eher zurückhaltend wahrgenommen, möglicherweise aufgrund emotionaler Aspekte. Daher sind wir der Ansicht, dass man gemeinsam mit ihnen die Relevanz solcher digitalen Möglichkeiten und Hilfestellungen bestärken muss, zumal die Möglichkeiten rar sind, eine Fremdsprache außerhalb des Klassenraumes und zielsprachigen Landes zu sprechen. Es ist wichtig, dass die Lernenden die Technologie als Verbündete beim Lernprozess

ansehen. Um das Sprechen in einer Fremdsprache zu lernen, ist es notwendig, zu üben, nachzuahmen und Kommunikationschancen bestmöglich zu nutzen.

Es lässt sich noch bezüglich der Limitation der vorliegenden Arbeit anführen, dass diese Studie nur qualitative Daten aus zwei Übungsformaten der App untersucht hat und damit lediglich eine erste Annährung an die Daten ermöglicht. Weitere Daten zu den anderen Übungen von *ChatClass* müssen noch quantifiziert und ausgewertet werden, wie z.B. wie lange die Äußerungen der Lernenden sind (in Minuten und in Wortmengen), wie häufig sie Audio-Nachrichten verschickten usw. Wir hoffen, mit dieser Arbeit einen Beitrag zur Entwicklung und Erforschung von Lernapps, die in gesteuerten oder ungesteuerten Lernkontexten verwendet werden, geleistet zu haben.

# 7 Literaturverzeichnis

AMRY, Aicha Blench. The Impact of whatsapp mobile social learning on the achievement and attitudes of female students compared with face to face learning in the classroom. In: *European Scientific Journal*, v. 10, 116-136, 2014.

BARDIN, Lavrence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BIEBIGHÄUSER, Katrin; MARQUES-SCHÄFER, Gabriela. Aspekte der Mündlichkeit in der WhatsApp-Interaktion zwischen brasilianischen Deutschlernenden und angehenden DaF Lehrenden. In: *Deutsch als Fremdsprache*, n. 1, 76-86, 2017.

BLAKE, Robert. Computer mediated communication: a window on L2/LE spanish interlanguage. *Language Learning & Technology*, v. 4, n. 1, 120-136, 2000.

BLUME, Carolyn; SCHMIDT, Torben; SCHMIDT, Inge. An imperfect union? Enacting an analytic and evaluative Frameword for digital games for language learning. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, v. 28, n. 2, 209-231, 2017.

BLUME, Carolyn; SCHMIDT, Torben. Jogos digitais interativos e aplicativos gamificados para a aprendizagem de línguas na era digital. In: MARQUES-SCHÄFER, Gabriela; ROZENFELD, Cibele C. de Faria. (Hrsg.). *Ensino de Línguas e Tecnologias Móveis: políticas públicas, conceitos, pesquisas e práticas em foco*. São Paulo: Edições Hipótese, 2018, 76- 96.

CANALE, Michael. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In: RICHARD, J. C. & SCHMIDT, R. W. (Eds.). *Language and Communication*, London: Longman, 1983, 2-14.

CANALE, Michael; SWAIN, Merril. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, v. 1, 1-47, 1980.

FEICK, Diana. Mehr als nur Apps. Mobiles Lernen im DaF-Unterricht. *Fremdsprache Deutsch*, n. 53, 14-18, 2015.

FERREIRA, Jaqueline Garcia. *Autoreflexão e ação sobre fatores geradores de ansiedade de produção oral em aulas de alemão como língua estrangeira em ambiente universitário: uma proposta experimental de consultoria individual***.** Dissertação de Mestrado. FFLCH/USP, 2017.

FRAIHA PAIVA, Aline. *A interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras - problematizando o termo competência comunicativa intercultural*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, 2015. 152 f.

FUNK, Hermann. Grammatisches Wissen und Sprechkompetenz – ein Versuch zur Lösung des "Henne-Ei"-Problems im Fremdsprachenunterricht. Goethe-Institut Athen (Org.): *Akzent Deutsch.* Zeitschrift für Deutschlehrer in Griechenland, v. 2, 2009.

GERHARDT, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise T. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HINKEL, Eli. Current perspectives on Teaching the four skills. *TESOL QUARTERLY*, v. 40, n. 1, 2006.

ISIGÜZEL, Bahar. The emotional dimension during speech production in the Foreign Language Learning Process. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, v. 5, n. 4, 137-144, 2017.

KAPP, Karl M. *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education***.** San Francisco: Pfeiffer/Wiley, 2012.

KÖTTER, Markus. *Tandem learning on the Internet. Learner interactions in virtual online environments (Moos).* Frankfurt a. M.: Peter Lang, 2002.

KRASHEN, Stephen D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall International, 1987.

KURTZ, Jürgen. Sprechen und Aussprache. In: HALLET, Wolfgang; KÖNIG, Frank G. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Kallmeyer, 2013, 83-86.

LEVELT, Willem. J. M. *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge: MIT Press, 1989.

MARQUES-SCHÄFER, Gabriela. *Deutsch Lernen Online. Eine Analyse interkultureller Interaktionen im Chat*. Tübingen: Narr, 2013.

MARQUES-SCHÄFER, Gabriela; MELLO, Deborah. Ações e reflexões sobre o uso de um grupo de Whatsapp tutoriado para aprendizagem de língua Estrangeira. *Revista Entrelínguas*, v. 2, 163-178, 2016.

MARQUES-SCHÄFER, Gabriela; ROZENFELD, Cibele C. De Faria. *Ensino de Línguas e Tecnologias Móveis: políticas públicas, conceitos, pesquisas e práticas em foco*. 1 ed. São Paulo: Edições Hipótese, 2018.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Pesquisa Interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *DELTA*, v. 10, n. 2, 329-338, 1994.

NEUNER, Gerhard; HUNFELD, Hans. *Methoden des Fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung*. (Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache, Teilbereich Deutsch als Fremdsprache, Fernstudieneinheit 4). Berlin, Langenscheidt, 1999.

OXFORD, Rebecca. *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. Boston (Mass.): Heinle/Heinle, 1994.

PAIVA, Vera Lucia Menezes O. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras. In: JESUS, DÁNIE MARCELO; MACIEL, RUBERVAL FRANCO (Orgs). *Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente*. Campinas: Pontes Editoras, 2015, 21-34.

PHAM, Trong Binh. *Zur Verbesserung der Hörverstehens- und Sprechfertigkeiten der Deutschstudierenden in Vietnam*. Dissertation, Technischen Universität Berlin, 2014. 314f.

PIEPHO, Hans-Eberhard. *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht.* Dornburg-Frickhofen: Frankonius, 1974.

PELLETTIERI, Jill. Negotiation in cyberspace: the role of chatting in the development of grammatical competence. In: WARSCHAUER, Mark; KERN, Richard (Orgs.*). Network-based language teaching: concepts and practice*. Cambridge: C.U.P, 2000.

REBELO, Ida M. *Interação em ambientes virtuais: negociação e construção de connhecimento em Português como Segunda Língua*. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; E MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, 11-31.

ROGINA, Irene. Sprechen – Unterschätzte Fertigkeit im Grammatikunterricht? Überlegungen aus Theorie und Praxis des DaF-Unterrichts an italienischen Universitäten. In: *Gesprochene (Fremd-) Sprache als Forschungs- und Lehrgegenstand"*, Trieste: EUT Edizioni Università di Trieste, 2018, 83-106.

RÖSLER, Dietmar. Deutsch mit digitalen Medien – Versuch einer Zwischenbilanz im Jahr 2008. *InfoDaF*, 35, 4, 373-389, 2008.

SALIÉS, Tania G.; SHEPERD, Tania G. Letramentos digitais: diálogos com práticas sociais em tempos de acessibilidade. In: MARQUES-SCHÄFER, Gabriela; ROZENFELD, Cibele C. de Faria. *Ensino de Línguas e Tecnologias Móveis: políticas públicas, conceitos, pesquisas e práticas em foco*. 1. ed. São Paulo, Edições Hipótese, 2018, 27-51.

SANTAELLA, Lucia. A aprendizagem ubíqua na educação aberta. In: SANTAELLA, Lucia. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, v. 7, n. 14, 15-22, 2014. Abrufbar unter: https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3446/3010. (14/10/2020).

SCHATZ, Heide. *Fertigkeit Sprechen.* Berlin: Langenscheidt, 2006.

SWAIN, Merrill. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In: Lantof, James P. (Org.): *Socialcultural theory and second language learning*. New York: O.U.P., 2000, 97-114.

SWAIN, Merrill. Three functions of output in second language learning. In: COOK, Guy; SEIDLHOFFER, Barbara *(Org.). Principles and practise in applied linguistics: studies in honour of H.G.* Widdowson. Oxford: O.U.P., 1995, 125-144.

TARONE, Elaine. Speaking in a second language. In HINKEL, Eli (Ed.*). Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2005, 485-502.

TRIVIÑOS, Augusto. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação***.** São Paulo: Atlas, 1987.

TUDINI, Vincenza. Negotiation and intercultural learning in Italian native speaker chat rooms. *Modern Language Journal*, v. 91, n. 4, 577-601, 2007.

TUDINI, Vincenza. Using native speakers in Chat. *Language Learning and Technology*, v. 7, n. 3, 141-159, 2003.

UNESCO. *Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel*, 2014. Abrufbar unter: http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf. (04/04/2020).

YIN, Robert K. *Qualitative Research from Start to Finish*. London: The Guilford Press, 2011, 3-24.

*Recebido em 9 de abril de 2020*
*Aceito em 27 de julho de 2020*

# Modelo de ensino-aprendizagem híbrido de alemão no Brasil: uma tendência contemporânea desafiadora?

[Blended German Courses and Learning Model in Brazil: a challenging contemporary trend?]

http://dx.doi.org/10.11606/1982-88372442137

André Luiz Ming Garcia[1]
Elisângela Redel[2]
Franciele Maria Martiny[3]

**Abstract:** In this work, we present a research on student's beliefs based on two hybrid courses of German as a foreign language conducted by an institution of German language and culture in the city of São Paulo. The research methodology, based on the studies of Barcelos (2001); Almeida Filho (2013) among others, presents qualitative and quantitative analyzes, based on the application of a questionnaire from the perspective of Applied Linguistics, focusing on students' beliefs about distance learning registering opinions from before and after their participation in the courses. We found that the search for greater space-time flexibility and a reduction in the costs of traditional courses in the face-to-face modality are factors that motivated most of the research participants to choose the distance learning modality. In addition, we found that part of the respondents' registered dissatisfaction is due to deficiencies that they identified in the structure of the courses and the virtual learning environment, and the platform used does not always offer sufficient resources to develop the necessary student autonomy. This scenario reflects the problematization of the use of technologies in favor of the adequate development of distance learning, as well as the need for teacher training in order to be able to face the new challenges for teaching and learning languages in the hybrid mode.

**Keywords:** Students' beliefs; Blended learning courses; German as a foreign language.

[1] Universidade de São Paulo, Av. Prof. Luciano Gualberto, 403, São Paulo, SP, 01415-010, Brasil. E-mail: andreming@usp.br. ORCID: 0000-0002-4624-0558
[2] Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Rua Pernambuco, 1777, Mal. Cândido Rondon, PR, 85960-000, Brasil. E-mail: lizaredel@gmail.com. ORCID: 0000-0002-7929-7905
[3] Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Av. Tancredo Neves, 6731, Bloco 4, Foz do Iguaçú, PR, 85867-970, Brasil. E-mail: franmartiny@hotmail.com. ORCID: 0000-0001-7613-2673

CC BY-NC

**Resumo:** Neste trabalho, apresentamos uma pesquisa sobre crenças discentes a partir de dois cursos híbridos de alemão como língua estrangeira realizados por uma instituição de ensino de língua e cultura alemãs na cidade de São Paulo. Como arcabouço teórico, buscou-se apoio sobretudo em Barcelos (2001) e Almeida Filho (2013), entre outros autores dedicados às temáticas deste artigo. A metodologia de pesquisa apresenta análises qualitativas e quantitativas, baseadas em aplicação de questionário na perspectiva da Linguística Aplicada, focalizando as crenças dos estudantes a respeito do ensino a distância (modalidade EaD) antes e após a sua participação nos cursos. Constatamos que a busca por uma maior flexibilidade espaço-temporal e por uma redução nos custos de cursos tradicionais na modalidade exclusivamente presencial são fatores que motivaram a maior parte dos participantes da pesquisa a optarem pela modalidade EaD. Além disso, verificamos que parte da insatisfação com tal modalidade registrada dos entrevistados se deve a deficiências que eles identificaram na estrutura dos cursos e do ambiente virtual de aprendizagem, sendo que a plataforma utilizada nem sempre oferece recursos suficientes para desenvolver a necessária autonomia do alunado. Tal cenário reflete a problematização do uso das tecnologias em prol do desenvolvimento adequado do ensino a distância, bem como a necessidade de formação docente a fim de que seja possível encarar os novos desafios para o ensino-aprendizagem de línguas na modalidade híbrida.

**Palavras-chave:** Estudos de crenças; Ensino-aprendizagem híbrido; Alemão como língua estrangeira.

# 1 Introdução

O avanço das TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação), juntamente com as necessidades de flexibilização espacial, temporal e curricular, bem como a busca pela redução de custos, têm levado um número crescente de pessoas a matricular-se em cursos nas modalidades totalmente a distância, semipresencial ou híbrida. Entendemos a Educação a Distância (EaD), em acordo com o decreto Decreto-Lei n° 2.494, de 10/2/1998, como uma maneira de ensino que possibilita a autoaprendizagem a partir da mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados. Já no caso da modalidade híbrida, verificamos que é uma vertente da modalidade semipresencial, combinando elementos do ensino-aprendizagem presencial com a EaD, porém mediante o emprego de metodologias de ensino-aprendizagem diferenciadas, como uma espécie de aula estendida em que se discutem conteúdos tratados na parte presencial com foco na autonomia do aluno (MORAN 2015). De qualquer forma, a tendência de uso do ambiente virtual para complementariedade do ensino vem, aos poucos, alcançando o universo dos cursos de línguas estrangeiras oferecidos, com mediana frequência, nas citadas modalidades.

Contudo, o aumento na procura por esse tipo de curso não tem acontecido sem controvérsias. A percepção geral da população a respeito da EaD não é sempre positiva (BELLONI 2009), ocorrendo frequentemente casos em que as pessoas acreditam não ser

possível atingir um proveito satisfatório nesse tipo de curso, no qual professor e discente não ocupam o mesmo espaço ao mesmo tempo durante todo o período das aulas. Nesse sentido, são comuns preconceitos (juízos formulados antes da experiência e do conhecimento) acerca de uma suposta ineficácia dessa forma de ensino-aprendizagem, que ofereceria cursos menos eficientes ou que não atenderiam completamente às demandas do alunado, uma vez que já houve iniciativas mal-sucedidas que marcaram o início da referida modalidade a distância no Brasil (SILVA 2003). Portanto, ainda existem discussões em torno das vantagens deste tipo de ensino-aprendizagem focalizado no custo-benefício para aqueles que não teriam condições (sejam elas quais forem) de frequentar um curso presencial, como se a modalidade à distância consistisse em algo "compensatório" (LUZZI 2007).

A partir destas considerações iniciais, o objetivo geral desta pesquisa consiste em realizar, junto a alunos de um curso híbrido (semipresencial) de alemão como língua estrangeira, baseado na plataforma *Moodle*, de um instituto de ensino de língua alemã localizado no município São Paulo, uma investigação sobre quais crenças os levaram a optar por esta modalidade, ou seja, quais crenças os participantes possuíam sobre a EaD e o ensino-aprendizagem híbrido antes de ingressarem no curso, bem como a possível mudança dessas opiniões após a participação nas aulas. A partir de tais considerações, para esta pesquisa, focalizamos os seguintes questionamentos:

a) Por que os alunos optaram pela modalidade híbrida de ensino de alemão língua estrangeira?

b) Como se deu o desenvolvimento das crenças dos alunos do curso de alemão híbrido, considerando sua qualidade e eficácia no aprendizado da língua estrangeira? Houve mudanças entre as opiniões que os alunos tinham a respeito desse tipo de curso antes de nele ingressarem e depois de efetivamente participarem das aulas? Em caso positivo, quais?

c) As expectativas com relação ao curso foram alcançadas, considerando aspectos como flexibilização de espaço, tempo, acessibilidade, economia e emprego eficaz da tecnologia?

Desse modo, visamos verificar o posicionamento dos discentes ao longo e a partir da experiência mediante a aplicação de um questionário no último dia de aula presencial do curso em questão.

Com vistas a conduzirmos a investigação, lançaremos mão do conceito de crenças discentes (BARCELOS 2001; ALMEIDA FILHO 2013) advindo da Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras, que mostra a relevância de se ter conhecimento sobre as crenças para compreender e (re)orientar o ensino e a aprendizagem durante todo o processo pedagógico.

Assim como para Barcelos (2001), acreditamos que as investigações sobre crenças são relevantes por mostrarem um fenômeno complexo que tange a compreensão do comportamento dos aprendizes, evidenciando como estes últimos pensam e agem. Nesta perspectiva, avaliamos que "as crenças são pessoais, contextuais, episódicas e têm origem nas nossas experiências, na cultura e no folclore. As crenças também podem ser internamente inconsistentes e contraditórias" (BARCELOS 2001: 73).

Depreendemos que, em uma abordagem discursiva, as crenças têm, ao mesmo tempo, um caráter individual e um caráter social, os quais são complementares, suscetíveis a um processo interativo na relação entre grupos sociais, às experiências dos indivíduos e ao contexto sociocultural. Portanto, as crenças apresentam um perfil dinâmico e mutável, sendo, muitas vezes, paradoxal e que passa a influenciar diretamente nas tomadas de atitudes, resultados e motivações dos discentes diante do aprendizado.

Relacionando o estudo de crenças a aspetos de ensino-aprendizagem de línguas, verificamos uma visão que mantém o foco no aluno, em seu modo de aprender, como personagem principal e central desse processo (CASPARI 2016). Buscamos "[...] desvendar o mundo do aprendiz, isto é, seus anseios, preocupações, necessidades, expectativas, interesses, estilos de aprendizagem, estratégias e, obviamente, suas crenças ou seu conhecimento sobre o processo de aprender línguas" (BARCELOS 2001: 127).

Por meio da perspectiva dos participantes, o que de fato anseiam e desejam atingir em seu processo de aprendizagem, cremos também serem possíveis o diagnóstico e a implementação de melhorias na estrutura e na gestão de cursos. No caso do estudante de línguas estrangeiras, as suas crenças têm forte influência sobre as suas motivações e expectativas, sendo este o foco deste estudo, também porque as crenças exercem um papel primordial nas ações, como outrora asseveramos e, para tanto, faz-se necessário levar em consideração os contextos reais que envolvem esses alunos.

Para contemplar nossa proposta de trabalho, este artigo está dividido em três partes. Primeiramente, na seção seguinte, abordaremos conceitos e considerações em

torno da modalidade EaD, com dados atuais acerca deste modelo de ensino-aprendizagem no Brasil. Em seguida, discorremos acerca dos aspectos metodológicos desta investigação e, *a posteriori*, analisamos os dados levantados pelo estudo sobre um curso na modalidade híbrida de alemão no Brasil a partir das crenças de seus participantes.

## 2 Conceitos e percursos do ensino nas modalidades híbrida e EaD no contexto brasileiro

De acordo com as considerações de Andrade e Pereira (2012), no Brasil, a Educação a Distância está presente desde 1904 com a implementação das Escolas Internacionais e os cursos profissionalizantes, os quais eram desenvolvidos, naquela época, por correspondência, mediante uma organização norteamericana. Com os avanços tecnológicos de áudio e vídeo, houve a expansão dessa modalidade de ensino-aprendizagem em cursos universitários ou não, principalmente com a criação e a popularização do computador e da internet ou, de modo geral, das TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação).

Mais recentemente,

> Com a incorporação das novas TICs[4] e seguindo uma tendência mundial, a EaD, vista sob a ótica da legislação brasileira está, atualmente, sendo tratada como uma política de Estado voltada à cobertura educacional do extenso território nacional. Para o Brasil, país de dimensões continentais é um caminho possível para a tão almejada democratização da educação (ANDRADE; PEREIRA 2012: 02).

Nessa perspectiva, muitas instituições brasileiras têm-se tornado referência na educação a distância, modalidade de ensino complexa e dinâmica que ainda abarca muitos debates, como no caso do papel do docente que não compartilha necessariamente o mesmo espaço que o aluno ao mesmo tempo, afetando sua vida profissional e pessoal. Assim, o que poderia ser uma flexibilização das condições de trabalho pode se tornar uma tarefa exaustiva se não houver um controle dessa atividade, com a intensificação das horas de trabalho e remuneração inadequada ou insuficiente. Desse modo, observa-se aqui uma situação que também restringe o tempo desses profissionais para o que poderia ser o

[4] As TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) podem ser definidas como um conjunto de recursos tecnológicos, utilizados de forma integrada, com um objetivo comum. Na atualidade, fez-se comum o emprego da sigla expandida TDICs, significando "Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação").

aprimoramento da profissão, como a formação continuada para lidar com as novas exigências tecnológicas.

A proposta híbrida de ensino-aprendizagem começa a ser regulamentada no Brasil a partir da portaria do Ministério da Educação de n° 2.253/2001, posteriormente revogada pela Portaria 4.059/2004 e atualizada pela Portaria 1.134/2016, ou seja, portarias que advêm do mesmo direcionamento da modalidade de ensino a distância. Já o ano de 2017 é visto como um marco para a Educação a Distância (EaD), momento em que houve a flexibilização da regulamentação e, consequentemente, da oferta de cursos a distância por meio da Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017. Com essa alteração, passou a ser possível para as instituições oferecerem EaD sem a contrapartida presencial, com a criação de novos polos educativos ou readequação de outros.

Dados do Censo 2017 do Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil feito pela ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância)[5], que analisa a oferta da educação a distância no país, fazendo um mapeamento das principais tendências no setor,[6] mostram que houve um aumento significativo na oferta de cursos regulamentados totalmente a distância, principalmente na pós-graduação *lato sensu* e no nível superior tecnológico. Entre os cursos semipresenciais, a novidade de 2017 foi a oferta dessa modalidade para a licenciatura, o que não era uma prática comum entre as instituições brasileiras. Já os cursos regulamentados totalmente a distância contabilizaram, em 2017, 1.320.025 alunos. A partir dos dados apresentados pela citada pesquisa, verificamos uma ascensão rápida do número de alunos em cursos dessa modalidade entre 2009 e 2012, ensejo em que foram criadas muitas instituições formadoras em EaD (a maioria delas), seguido de um momento de queda entre os anos de 2013 e 2015 e, *a posteriori*, uma nova ascensão em 2017, influenciada também pela flexibilização legal da oferta.

Quando analisamos o tempo de atuação das instituições ofertando cursos presenciais e a distância, por meio dos dados do referido censo, percebemos que a EaD, ao menos no caso brasileiro, teve sua origem em instituições que já ofereciam cursos

[5] http://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_BR_2018_digital_completo.pdf. (15/07/2019).

[6] O censo é feito com base em instituições credenciadas pelo Sistema Nacional de Educação – Ministério da Educação (MEC) – nos níveis de ensino básico, técnico, de graduação e pós-graduação; instituições educacionais formais e não formais que oferecem cursos livres; instituições que atuam no âmbito da educação corporativa.

presenciais. Além disso, a maioria desses cursos EaD foi criada na última década, tratando-se, portanto, de cursos relativamente recentes. Em geral, verificamos que as instituições oferecem mais de um tipo de curso, sendo a combinação de EaD e presencial a mais recorrente, com aproximadamente 47% das instituições oferecendo essa modalidade associada, seguida de 36% de instituições com cursos a distância, híbridos e presenciais. Constatamos, além disso, que apenas 9% das instituições oferecem cursos totalmente EaD. Torna-se válido notar que houve um aumento no percentual de instituições que dispõem de diferentes modalidades, com a redução nas que oferecem somente uma. Este cenário demonstra que a diversidade de cursos é a tendência atual.

Sobre a localização das instituições por estado, vemos que São Paulo, foco também deste estudo, possui o maior número de cursos a distância (31%); em segundo lugar, surge o Rio de Janeiro (10%), seguido de Minas Gerais (9%), e, por fim, outros que possuem 7% ou menos. Percebe-se que os três estados brasileiros com maior oferta de cursos a distância são justamente os três mais populosos do país.

Acerca do desenvolvimento de cursos na modalidade híbrida, termo advindo da expressão inglesa *blended learning*, verificamos que, da mesma forma como os cursos a distância e semipresenciais têm aumentado, a opção híbrida tem tido destaque no cenário educacional nacional e internacional, visando proporcionar aos discentes recursos e métodos que potencializem sua aprendizagem, de maneira ativa e personalizada, levando o estudante a ser protagonista na construção de seu conhecimento (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI 2015).

Assim, diferentemente de uma noção mais estanque entre o que seria a educação a distância e a presencial que, muitas vezes, podem se apresentar como antagônicas, o modelo híbrido posiciona-se como um integrante das duas modalidades, contemplando as vantagens de cada uma, sendo que a parcela do curso ministrada à distância consistiria em parte integrante dele e não apenas em uma compensação do elemento presencial (LUZZI 2007). Tanto na modalidade semipresencial[7] quanto na híbrida há, portanto, características das modalidades presencial e a distância; porém, no caso dos cursos híbridos, há uma intenção de transformar a educação (PERES; PIMENTA 2011).

[7] Até 2016, o Censo EAD.BR considerava cursos semipresenciais aqueles determinados pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, revogado em 2017, que definia que os cursos presenciais podiam ofertar até 20% da sua carga horária a distância. Por esta modalidade, então, 80% dom curso é presencial.

A fim de esclarecer um pouco mais sobre como a modalidade híbrida funciona, Christensen, Horn e Staker (2013) a dividem em três partes, sendo elas: a) O ensino híbrido é qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino *online*, tendo algum elemento de controle do discente sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou ritmo; b) O estudante aprende em um local físico supervisionado longe de casa, pelo menos em partes; c) As modalidades presencial e a distância, ao longo do processo de aprendizagem de cada discente em um curso, estão interligadas para fornecer uma experiência de aprendizagem integrada.

Independentemente de cada maneira, o modelo híbrido de educação romper com a perspectiva mais tradicional de ensino em que o estudante é um agente meramente passivo em sala de aula, que apenas recebe o conhecimento. Assim, mediante o emprego de metodologias ativas, a proposta pedagógica na perspectiva híbrida objetiva que o participante assuma uma postura mais atuante, tomando decisões e direcionando seu conhecimento por meio de recursos tecnológicos interativos, em momentos mais individuais e, em outros, com vistas ao diálogo com colegas, instrutores e docentes.

Entretanto, Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) esclarecem que, para tais cursos que demandam metodologias ativas (MORAN 2015a), ainda não há muitos professores com o conhecimento necessário e preparados para a utilização de ferramentas e tecnologias para a implementação desse tipo de ensino-aprendizagem e para a atuação como mediadores, a fim de facilitar o acesso rápido a uma grande quantidade de informações. Notamos que essa modalidade, por requerer mais participação e interação dos alunos nas aulas, exige a elaboração adequada de um plano de gestão dos cursos. Assim, o modelo de ensino híbrido só obterá êxito se houver um planejamento e organização de todas as atividades.

Nesse sentido, como discute Luzzi (2007), um dos grandes desafios do ensino-aprendizagem a distância tem sido a concepção de uma proposta didático-pedagógica que vai além de visões dos tecnólogos educativos para que os meios tecnológicos transformem conteúdos e metodologias a fim de que atendam às demandas educacionais da sociedade atual. Assim, uma visão meramente mercantilista sobre a educação a distância, que a qualifica como sendo mais fácil e rápida, não procede, uma vez que não se trata apenas do mero repasse das mesmas informações por meio do ambiente virtual. Torna-se necessário considerar as necessidades pedagógicas. Isso quer dizer que a

eficiência dessa forma de educação requer um conjunto de profissionais de diversas áreas com conhecimentos sobre pedagogia, comunicação, arte e *design*, programação, entre outras, para o planejamento, o desenvolvimento e a aplicação de um determinado curso, como para o ensino e a aprendizagem de línguas, por exemplo, o que caracteriza o que Veloso e Mill (2018) denominam "polidocência na EaD". Um dos desafios que pode ser citado com relação a esse tipo de ensino-aprendizagem diz respeito ao uso oral da língua, uma vez que dificilmente há interação face a face nessa modalidade, assunto que será retomado na seção de análises.

Luzzi (2007) assinala que, muitas vezes, os sistemas a distância ainda não conseguiram superar, em muitos casos, o modo mais tradicional de ensino, sendo quase ausente a interação entre alunos com o uso de materiais auto instrutivos pré-empacotados ou, simplesmente, por falta de formação específica para atuar neste cenário, sendo várias vezes feita apenas a transposição da sala de aula tradicional para o espaço virtual (SANTOS et al 2016). Trata-se de uma preocupação pertinente e ainda latente sobre a modalidade de ensino-aprendizagem a distância, pois a necessidade de reduzir custos leva algumas instituições de ensino a lançarem cursos a distância apostilados, sem tutoria e com um professor responsável por centenas de alunos. Em cursos de qualidade superior reconhecida, instaura-se uma equipe polidocente que inclui, em muitos casos, o docente-autor, o docente-formador, o tutor virtual, o tutor presencial, o projetista educacional e a equipe multidisciplinar, entre outros (VELOSO; MILL 2018b). Nela, segundo os mesmos autores, utilizam-se materiais sofisticados, implementam-se metodologias ativas, estimula-se a interação entre os alunos, mas, como consequência, o custo se vê mais elevado para o aluno (VELOSO; MILL 2018b). Quanto à suposta falta de interação entre participantes de cursos online, trabalhos como o de Rozenfeld, Gabrielli e Soto (2009) lançam luz sobre a utilidade dos fóruns como meio de promover interação qualitativa entre os alunos do curso e um rico intercâmbio de ideias e experiências. Rösler (2012: 57) enfatiza que as mídias digitais, de modo geral, promovem diferentes tipos de comunicação e cooperação e, dessa forma, também expandem as possibilidades de interação.

Convém ressaltar, no contexto tanto da EaD quanto da modalidade híbrida, que o ensino-aprendizagem online oferece maiores flexibilidades de espaço, tempo e currículo aos alunos, mas também exige-lhes um maior grau de autonomia. Etimologicamente, este

termo se referia ao poder de tomar as próprias decisões e envolve, segundo Paiva (2006: 99) "capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula". Para Paiva, a autonomia envolve uma capacidade inata ou aprendida, autoconfiança e motivação, uso de estratégias individuais de aprendizagem, consciência do processo de aprendizagem, estratégias metacognitivas, mudanças nas relações de poder e depende do desejo e da intenção do aprendiz de responsabilizar-se pela própria aprendizagem. Para Bimmel e Rampillon (2000: 33), a autonomia leva o aluno a planejar aspectos de seu processo de aprendizagem que incluem a seleção de materiais e métodos, que estratégias serão empregadas, se estudarão sozinhos ou em companhia de outros aprendizes etc. Relevantes neste contexto são, ainda, as observações de Little (1991 *apud* MOURA FILHO 2009: 258), que defende que a autonomia não é: autoinstrução, banimento do professor e suas intervenções no processo de ensino-aprendizagem, ou um processo estável e imutável.

De outra parte, em relação ao emprego de material digital no processo de aquisição de língua alemã, atualmente, a plataforma de aprendizagem mais avançada sendo utilizada para a modalidade EaD é a *Deutsch-Uni Online* (DUO) (cf. RÖSLER 2012: 52). Os cursos de alemão são oferecidos, nessa plataforma, pela *Gesellschaft für Akademische Studienvorbereitung und Testentwicklung e. V.* (g.a.s.t.) (Associação de preparo para o ensino superior e desenvolvimento de testes), e desenvolvidos em cooperação com a Universidade Ludwig Maximilian de Munique[7]. A mesma plataforma é atualmente utilizada pelo programa Idioma sem Fronteiras – Alemão (IsF)[8], oferecido no Brasil a partir de uma parceria entre o Ministério da Educação (MEC), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CPAES) e o Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD). O programa foi lançado em 2016 e adota a modalidade híbrida de ensino, constituída de curso *online* com tutoria (presencial e a distância)[9].

A oferta de cursos híbridos de alemão como língua estrangeira no Brasil ainda é escassa e, em alguns casos, experimental. Pesquisas focalizando o ensino-aprendizagem de alemão mediante o uso da internet e tecnologias digitais (por exemplo, MARQUES-SCHÄFER; ROZENFELD 2018; MARQUES-SCHÄFER 2013, CARVALHO JR. 2011) ou do celular (MARQUES-SCHÄFER; MELO 2016) mostram-se mais frequentes. Encontram-se pesquisas a respeito da formação *online* ou parcialmente *online* de professores de alemão

(ROZENFELD 2014; ROZENFELD e VELOSO 2014), mas localiza-se uma lacuna a respeito de trabalhos sobre cursos híbridos de alemão no Brasil, que o presente trabalho se propõe a, ao menos parcialmente, tentar mitigar.

Com base nestes apontamentos, expomos, no item seguinte, as questões que nortearam a metodologia desta pesquisa e, em seguida, realizamos a análise dos dados.

## 3 Aspectos metodológicos da pesquisa

Esta investigação, como já citado na introdução, apresenta um perfil aplicado, pois visa gerar conhecimentos para utilização prática dirigidos à solução de problemas. Além disso, envolve interesses locais (MORESI 2003). Nesse sentido, pretendemos que as reflexões e os resultados apresentados sejam de interesse social, possam balizar outros estudos e contribuir para outros pesquisadores e professores interessados nas temáticas abordadas em torno do ensino e aprendizagem de línguas.

Para abarcar tal posicionamento, nosso paradigma de pesquisa é híbrido, pois mesclamos características da pesquisa quantitativa (considerando informações traduzidas em dados numéricos e comparadas estatisticamente) com outras próprias da pesquisa qualitativa (contemplando interpretações atribuídas aos registros e resultados). Isso se deve ao fato de consideramos nosso objeto de pesquisa complexo, o que demanda um olhar atento e análises que se complementam a partir de ambos os paradigmas (BAZARIM 2008).

Nesse sentido, trabalhamos indutivamente dos dados para a teoria, por um viés mais qualitativo de pesquisa, mas realizamos, simultaneamente, um movimento da teoria para os dados, método mais voltado ao paradigma quantitativo, na busca de explicações para os fenômenos encontrados durante a análise.

Nosso direcionamento está voltado ao campo da Linguística Aplicada, a partir dos estudos de crenças, mesmo que estes não sejam exclusivos da citada área. Em nossa investigação, primamos pela focalização da voz de alunos e professores a partir de pesquisas aplicadas com o auxílio de questionário.

O estudo consiste, essencialmente, na análise de informações coletadas junto a 20 estudantes, sendo 18 respondentes, de um curso híbrido de alemão língua estrangeira oferecido por um instituto cultural dedicado ao ensino dessa língua no município de São

Paulo. Trata-se de alunos de nível básico de alemão, sendo que 55,6% deles encontram-se no nível A1 e 44,4% no A2 (dados obtidos junto às respostas oferecidas pelos participantes à questão nove: "Qual o nível do curso *Kombikurs* que você está frequentando no momento?").

O questionário, com 17 questões[10], foi aplicado no ano de 2019, em um único dia, ao final dos cursos, por meio da disponibilização de um *link* do *Google Drive* encaminhado pela professora, ao qual os participantes tiveram acesso após aceitarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que lhes permitia, inclusive, abandonarem a pesquisa a qualquer momento caso julgassem-no adequado, o que não ocorreu. O questionário utilizado contava com questões abertas e fechadas sobre percepções (tomadas neste trabalho como crenças) que os discentes afirmaram ter antes de iniciar os cursos e ao final. A docente do curso optou por utilizar os últimos minutos da última aula presencial do curso para permitir que os alunos respondessem em sala ao questionário, obtendo, assim, garantia de um número maior de respostas e permitindo que os discentes concluíssem o curso com uma reflexão a respeito dele e de sua participação.

A carga horária do curso (denominado *Kombikurs* pela instituição), no nível A1, de acordo com informações oficiais divulgadas no site da instituição, é de 128 horas-aulas de 45 minutos cada, com 16 aulas presenciais de cerca de 3 horas de duração; para o curso A2, tem-se um total de dois cursos (A2.1 e A2.2) com 32 horas-aulas de 45 minutos cada e 8 encontros presenciais de cerca de 3 horas de duração. Os encontros presenciais foram distribuídos ao longo do semestre e ocorreram de uma a três vezes ao mês, sempre aos sábados, sendo a oferta feita em dois períodos do ano, de março a junho ou de agosto a dezembro. O valor do investimento é comparativamente inferior ao dos cursos presenciais que também são ofertados pela mesma instituição para esses mesmos níveis (cerca de 30% menos custosos).

Dessa maneira, os interessados possuíram como atrativos, nos cursos híbridos, o menor valor de investimento e a flexibilidade de tempo devido ao fato de parte da carga horária (50%) ser *online*, o que permite que os participantes residam mais distantes da sede da instituição ou mesmo em outra localidade. Consta também que os certificados são reconhecidos internacionalmente, sendo que a instituição tem como objetivo central promover o conhecimento da língua alemã e o intercâmbio cultural internacional.

# 4 Ensino híbrido de alemão: análise dos dados

A primeira questão proposta em nossa pesquisa aos estudantes referiu-se à sua faixa etária ("Qual a sua faixa etária?"). 16,7% dos informantes informam possuir entre 17 e 20 anos; 27,8% estão entre os 21 e os 30 anos; outros 27,8% têm entre 31 e 40 anos e 22,2% encontram-se entre os 41 e os 50 anos de idade. Completam o grupo 5,6% dos alunos, que estão situados acima dos 50 anos. Ou seja, trata-se de um grupo heterogêneo no quesito faixa etária, ainda que predominantemente constituído por participantes com menos de 40 anos.

Os números indicam que não somente o público jovem encontra-se "conectado" a ambientes virtuais, mas que grupos etários mais avançados também estão aderindo a essa tendência. A título de exemplo, uma pesquisa recentemente realizada pelo IBGE[8] concluiu que o percentual de domicílios que utilizavam a internet subiu de 69,3% para 74,9%, de 2016 para 2017, sendo que o maior percentual corresponde às pessoas de 20 a 24 anos (88,4%). De outra parte, o número de idosos (60 anos ou mais) que acessou a internet teve o maior aumento proporcional (25,9%) entre os grupos etários analisados pela pesquisa, passando de 24,7% (2016) para 31,1% (2017).

Relacionando estes dados aos verificados no censo da ABED (2017), observa-se uma situação semelhante com relação à faixa etária dos discentes. Mesmo tendo sido coletadas tão somente informações referentes aos cursos regulamentados totalmente a distância, a maioria, 47,7%, registra alunos com idade média entre 26 e 30 anos, e 30% possuem alunos com idade média entre 31 e 40 anos. Não se encontram, portanto, participantes idosos nesses cursos ou mesmo acima de 40 anos.

A segunda pergunta do questionário indagou: "Esta é sua primeira experiência com um curso online?". Para 44,4% dos estudantes, trata-se de sua primeira experiência com a EaD/ensino-aprendizagem híbrido; 33,3% já possuíam experiências com cursos *online* de línguas estrangeiras; 16,7% dos alunos frequentaram cursos livres *online* e 5,6% realizaram uma pós-graduação nessa modalidade. Curiosamente, nenhum aluno assinalou

[8]https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/23445-pnad-continua-tic-2017-internet-chega-a-tres-em-cada-quatro-domicilios-do-pais (18/07/2019).

a opção de haver cursado uma graduação via EaD. Portanto, dois terços dos alunos declaram não acumular experiências prévias com cursos *online* ou híbridos de idiomas.

Nesse sentido, será importante sistematizar como avaliam os resultados de aprendizagem atingidos por intermédio ou auxílio da EaD, principalmente porque 72,2% dos alunos declararam, na questão três ("O alemão é primeira língua estrangeira à qual você se dedica mais profundamente?"), terem estudado anteriormente outra língua estrangeira (e 27,8% mais de um idioma), o que lhes permite estabelecer parâmetros de comparação quanto à suposta eficácia do curso.

Podemos também destacar o índice significativo de alunos (questão quatro: "Qual nível de proficiência – concluso – você atingiu na língua estrangeira anteriormente estudada na qual obteve o nível mais avançado?") que atingiram nível avançado de proficiência em outro idioma (55,6%), sendo 27,8% com nível C1 e 27,8% com nível C2. Além disso, 22,2% atingiram o nível B2, 11,1% declararam ter alcançado B1 e 11,1% afirmaram encontrar-se no nível A1. Ou seja, esse perfil de alunos que ostentam, em sua maioria, os níveis acima de B2 nos idiomas anteriormente estudados reforça a interpretação sobre sua experiência com o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Quanto ao grau de satisfação dos alunos com as experiências prévias com EaD, abordada na questão cinco ("Caso tenha tido experiências anteriores com educação a distância, qual o grau de satisfação obtido ao final dessas experiências?"), 33,3% afirmaram estarem insatisfeitos, 33,3% declararam-se satisfeitos, 11,1% muito satisfeitos e 16,7% não muito satisfeitos. Os dados revelam, portanto, que metade dos informantes manifestou insatisfação com relação ao curso anterior de idioma em que tiveram contato com a modalidade EaD. Em vista disso, chama a atenção o fato de que, apesar desta avaliação negativa de 50% dos informantes, eles tenham optado pela realização do curso de alemão na modalidade híbrida. Nota-se que nem sempre há uma relação recíproca entre crenças e ações, uma vez que diferentes relações entre ambas podem ser estabelecidas, conforme também descrito por Barcelos (2007). Assim, mesmo os discentes tendo poucas expectativas com relação ao curso na modalidade a distância, uma vez que tiveram uma experiência anterior não satisfatória, ainda assim eles optaram por participar do referido curso, ou seja, suas ações foram discrepantes de suas crenças iniciais negativas.

De outra parte, a maioria dos respondentes afirmou, na questão sete ("Antes de frequentar o *Kombikurs* de alemão, qual era sua opinião a respeito da possibilidade de

estudar alemão – parcialmente – *online*?"), ter possuído uma imagem positiva quanto à possibilidade de estudar alemão (parcialmente) a distância antes de iniciarem o *Kombikurs*[9]: 55,6% positiva, 16,7% muito positiva, 22,2% não muito positiva e 5,6c% "mais ou menos". Ou seja, 23,2% dos informantes optaram pela realização do curso de alemão na modalidade híbrida mesmo não possuindo uma opinião favorável a ela.

Sendo assim, as motivações que levaram os alunos a optarem por esse curso híbrido de alemão (questão oito "Quais motivos o(a) levaram a optar pelo *Kombikurs*? Você pode assinalar mais de uma opção, se desejar") são relevantes e refletem, sobremaneira, a necessidade de contornar um problema cada vez mais presente na sociedade atual: a indisponibilidade de tempo. Tendo em vista que os participantes poderiam marcar mais de uma opção, obtivemos os seguintes resultados:

**Quadro 1**- Motivos da opção pelo curso híbrido de Língua Alemã

| | Opção | Respondentes |
|---|---|---|
| 1 | Indisponibilidade de me deslocar mais vezes na semana até a escola | 44.4% (8 pessoas) |
| 2 | Indisponibilidade de tempo e necessidade de flexibilidade nesse sentido | 77.8% (14 pessoas) |
| 3 | O fato de esta modalidade de ensino me permitir mais autonomia | 44.4% (8 pessoas) |
| 4 | O valor mais acessível do curso | 44.4% (8 pessoas) |
| 5 | Preferência por cursos a distância | 0% |

Fonte: dados dos autores (2019).

A partir dos dados levantados, verificamos que o deslocamento até a escola, a promoção da autonomia do estudante e a acessibilidade financeira são aspectos que motivam quase a metade dos respondentes, 44,4%. Não obstante, o fator determinante da escolha pelo curso de alemão na modalidade híbrida consiste na necessidade de flexibilização de tempo, opção assinalada por 77.8% dos participantes, que é justamente

[9] Designação oficial do curso híbrido empregada, em alemão, pela escola junto à qual houve a coleta dos dados.

o fator recorrentemente evidenciado quando se faz propaganda de tais cursos. Com base nestes dados, frequentar um curso de idioma (parcialmente) EaD está mais atrelado à falta de opção devido à escassez de tempo para comparecer às aulas presenciais nos horários fixos estipulados pela instituição e para o deslocamento até a escola do que à escolha propriamente dita pelo ambiente virtual. Essa interpretação é reiterada na questão por meio do item 5, não marcado por nenhum dos 18 respondentes, o que sinaliza a opinião deles de que os cursos presenciais corresponderiam à sua preferência, mas, devido às situações já relacionadas quanto ao deslocamento, à flexibilização de horário e aos custos, a opção mais viável para os participantes consiste na modalidade híbrida.

Quanto às expectativas dos alunos sobre o *Kombikurs*, mais especificamente em relação às possibilidades de desenvolver as competências de conversação, compreensão auditiva, leitura, produção escrita, gramática, vocabulário, fonética e aspectos (inter)culturais, a questão dez ("Antes de ingressar no curso, quais eram as suas expectativas com relação às possibilidades de desenvolver as seguintes competências no *Kombikurs*? Classifique por prioridade ou importância essas competências, sendo 1 a mais importante e 8 a menos importante") identificou-se como prioridades dos participantes: conversação (7), seguida de gramática (6), leitura (5), vocabulário (5), compreensão auditiva (3), aspectos interculturais (3), fonética (2) e produção escrita (1). Ou seja, o foco da maior parte dos respondentes está na competência comunicativa, que remete à abordagem comunicativa e sua orientação pragmática criada/estabelecida a partir da década de 1970 (LEFFA 2016: 35-39; NEUNER; HUNFELD 1993: 84). Em termos conceituais, Almeida Filho (2013: 56) afirma que

> Os métodos comunicativos têm em comum uma primeira característica – o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira. O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua.

Neste seguimento, podemos afirmar que os participantes buscam, no *Kombikurs*, condições para aquisição de um desempenho comunicativo no idioma alemão, com ênfase na conversação, o que revela uma crença de que no aprendizado de um idioma é importante saber falar, dialogar na língua-foco. Contudo, na parte online do curso, a habilidade conversação é a menos trabalhada, conforme declaração dos alunos (como se observa nas respostas à questão onze, a saber: "Uma vez ingresso no curso, quais das

seguintes habilidades você acredita que são melhor trabalhadas na parte online do curso?", situação que rompe com suas expectativas iniciais de aprendizagem. Os aspectos mais focalizados no ambiente virtual são, como resposta à questão onze, segundo os participantes da pesquisa, leitura (7), vocabulário (7) e compreensão auditiva (4). A produção oral é mais trabalhada na parte presencial do curso (conforme respostas à questão doze: "Uma vez ingresso no curso, quais das seguintes habilidades você acredita que são melhor trabalhadas na parte presencial do curso? Marque com 1 a habilidade melhor trabalhada e com 8 a menos bem trabalhada, numerando, também, as demais numa escala de importância do 1 ao 8"), segundo assinalado por 66,6 % (12) dos alunos, seguida da fonética (7) e da compreensão auditiva (6). Isso se deve, ainda, ao fato de que, para trabalhar aspectos orais na plataforma, seriam necessários outros recursos tecnológicos ou deveria haver a presença de alguém, ainda que virtualmente, para dialogar de modo sincrônico com o participante.

Essa avaliação das ações de ensino-aprendizagem a distância mostra que as expectativas de comunicação oral dos alunos não são atendidas no ambiente virtual, já que essa seria sua prioridade de aprendizagem. Neste caso, dada a ausência da figura do professor para atuar como mediador da expressão oral e propiciar situações de interação concretas, bem como para a realização de correções ou estímulo à autocorreção de maneira síncrona, seriam necessárias outras estratégias de aprendizagem que fomentassem mais eficientemente a autoconfiança, a autonomia e o engajamento dos alunos (cf. LEFFA 2016: 62-65, 295).

De outra parte, os benefícios e o potencial didático-pedagógico da plataforma *Moodle* não são pré-estabelecidos; eles precisam ser identificados, trabalhados e continuamente analisados pelo professor para que haja a promoção da aprendizagem híbrida, a socialização e construção coletiva do conhecimento. A educação em ambiente virtual oferece seus desafios e exigências, e uma delas é o letramento digital do professor, de modo que ele tenha as competências necessárias para empregar as novas tecnologias da informação e comunicação de forma criativa, colaborativa e integradora (cf. WUCHERPFENNIG e OLIVEIRA 2011; LEFFA 2002, 2003, 2012, 2013, 2014a, 2014b; MARQUES-SCHÄFER e ROZENFELD 2018; MARQUES-SCHÄFER e MELO 2015, 2016).

A questão do domínio da dimensão tecnológica do curso, principalmente no que diz respeito à sua organização e clareza, mostra ser um tópico levantado pelos

respondentes na décima terceira pergunta (“Considerando a parte online do curso, em quais aspectos você acredita que ela poderia ser melhorada visando ao melhor aprendizado possível?”), na qual deveriam fazer sugestões de melhoramento para o curso híbrido que frequentam. Deste modo, voltamos ao encontro de Barcelos (2001), ao propor que pesquisas de crenças discentes possam oferecer insumos para inspirar melhorias e aprimoramentos em processos de ensino-aprendizagem. Apresentamos, abaixo, os resultados obtidos:

**Quadro 2** – Sugestões dos alunos para o melhoramento do curso híbrido

| | |
|---|---|
| 01 | “A Plataforma poderia ser melhor desenvolvida com mais correções imediatas, sem necessidade do professor corrigir exercícios simples.” |
| 02 | “Poderia ser fornecida as respostas dos exercícios propostos já que nem todos são da plataforma.” |
| 03 | “Poderia ser elaborada uma Plattformen de conversação e entonação.” |
| 04 | “Mais exercícios disponíveis ao aluno.” |
| 05 | “A plataforma poderia ser mais intuitiva.” |
| 06 | “Plataforma mais amigável.” |
| 07 | “Plattformen mehr intuitive.” |
| 08 | “Um site com interface mais intuitiva.” |
| 09 | “Mais exercícios.” |
| 10 | “Layout confuso.” |
| 11 | “Mais exercícios e poderia ser melhor organizada.” |
| 12 | “Explicar enunciados antes das provas.” |
| 13 | “Gostaria que a explicação fosse em português. Desestimula ter de ler tudo em alemão e tentar endender.” |
| 14 | “Me sinto perdido sentindo a falta de um professor dando as explicações no momento da dúvida” |

Fonte: dados dos autores (2019).

Podemos perceber que seis das quatorze sugestões apresentadas no quadro 2 fazem referência à falta de praticidade e à dificuldade de uso da plataforma *Moodle* do curso, o que aponta para a necessidade de que os alunos recebam, no início do *Kombikurs*, um treinamento para conhecer as funcionalidades da plataforma, ou que seja escolhida outra plataforma, visto que, talvez, o problema esteja também no ambiente virtual ou no design instrucional, e não apenas no treinamento dos alunos. As respostas 05, 06, 07, 08, 10 e 11 expõem a exploração ineficiente do recurso tecnológico e a 03 refere-se, mais uma vez, à questão da necessidade de explorar mais a conversação e aspectos da linguagem oral, uma vez que foi citada a entonação.

Desse modo, além do não aproveitamento da "competência midiática"[10] (cf. FERRÉS e PISCITELLI 2015) que muitos alunos já possuem, o ambiente de aprendizagem virtual torna-se não agradável, causando estranhamento e frustação nos alunos. Em termos de resultados, isso significa que, quando o aparato tecnológico é empregado de forma inadequada, em vez de estimular e facilitar o processo de aprendizagem do aluno, ele pode causar, potencialmente, um efeito contrário. Ou seja, somente a inserção da plataforma digital no ensino de línguas não é sinônimo de aprendizado, assim como a utilização de determinado livro didático não determina uma aula de sucesso, o que reitera a imprescindibilidade do professor. Sendo assim, os resultados apontados na pesquisa reiteram o diagnóstico apresentado por Moran (2015a: 28) no que diz respeito às dificuldades de alunos e professores adaptarem-se à EaD:

> Muitos docentes e tutores não se sentem confortáveis nos ambientes virtuais, não têm a disciplina necessária para gerenciar fóruns, prazos, atividades. A falta de contato físico os perturba. O mesmo acontece com parte dos alunos, pouco autônomos, com deficiências na formação básica. Para muitos, falta disciplina, gestão do tempo: perdem-se nos prazos, na capacidade de entender e acompanhar cada etapa prevista. Muitos demoram para adaptar-se aos ambientes virtuais cheios de materiais, atividades, informações. Sentem falta do contato físico, da turma, quando o curso é todo pela WEB. O ambiente digital para quem não está acostumado é confuso, distante, pouco intuitivo e agradável.

A necessidade de aprimoramento e melhor aproveitamento da dimensão tecnológica do curso também é sinalizada na resposta 03, que sugere a integração da conversação à plataforma, e nas respostas 04, 09 e 11, que indicam a necessidade de maior oferta de exercícios de automatização. Já as respostas 01 e 02 criticam o fato de a plataforma não oferecer de maneira imediata as respostas dos exercícios[11], havendo a necessidade de o professor realizar a correção manualmente. Ou seja, o que poderia ser gerenciado automaticamente no ambiente virtual demanda parte da carga-horária presencial do curso, tornando incoerente a disponibilização *online* dos exercícios. Logo, as ações de ensino mediadas pela plataforma *Moodle* possuem falhas, comprometendo a parte a distância do curso híbrido de alemão.

[10] Seguimos a definição de competência midiática trazida por Rösler e Würffel (2014: 178): *"Lernende mit einer hohen Medienkompetenz können sowohl im Unterricht als auch außerhalb des Klassenzimmers/Kursraums reflektiert und erfolgreich mit Medien umgehen. Die Medienkompetenz umfasst verschiedene Teilkompetenzen: das Wissen über Medien, die Fähigkeit zur Medienkritik, zur Mediengestaltung und zur Mediennutzung."*

[11] Neste caso, observamos tratar de exercícios de fixação com resposta única, e não de redações ou atividades de resposta livre que necessariamente exigiriam intervenção docente.

A falta de autonomia do aluno diante da ausência física do professor é um aspecto elencado nas respostas 12 e 14 e reacende a discussão acerca da EaD: ainda que essa modalidade ofereça à sociedade benefícios atualmente relevantes, como a flexibilidade de tempo, nem sempre ela é indicada para qualquer tipo de aluno e em qualquer fase de seu percurso de vida e como aprendiz. Ademais, essas afirmações reiteram, em certa parte, que a aquisição da autonomia não é inata: o aluno precisa estar inserido em um ambiente que forneça condições favoráveis para tal; ou seja, essa competência deve ser também estimulada pelo professor a fim de que os alunos desenvolvam estratégias para a construção autônoma do conhecimento, proporcionando mais espaços para o desenvolvimento dessa autonomia, sendo que a própria plataforma poderia gerar condições e ambiente mais adequados ao exercício da autonomia discente, estimulando-a. Nota-se, neste caso, a necessidade da integração do elemento "aprender a aprender" no decorrer deste e de outros tipos de curso.

Na última questão do questionário aplicado ("Agora, você pode deixar livremente os comentários que desejar sobre a temática desta pesquisa ou complementar a resposta de alguma questão acima"), que permitia aos alunos expressarem livremente suas opiniões sobre o curso, duas das três respostas recebidas reiteram o que afirmamos anteriormente:

**Quadro 3** – Opiniões livres sobre o curso híbrido de alemão

| | |
|---|---|
| Resposta 1 | "Sem estudar muito casa não é possível ter bom desempenho." |
| Resposta 2 | "O curso semipresencial é ótimo." |
| Resposta 3 | "A gente se sente muito perdido porque as perguntas não podem ser respondidas na hora, falta alguém junto para indicar o que fazer, para corrigir nossos erros de pronúncia, explicar etc" |

Fonte: dados dos autores (2019).

A sugestão dada na resposta 3 envolve uma questão de ordem metodológica, que constitui o uso da língua materna nas aulas de língua estrangeira. A não tradução dos enunciados corresponde ao princípio didático-metodológico adotado pela instituição, que busca aproximar o aluno da língua-alvo, encorajá-lo a exercitar a interpretação global de textos e enunciados e, assim, fomentar sua autonomia na realização de tarefas e resolução de problemas. Isso pode, entretanto, frustrar e desencorajar o aluno que está no nível A1 do alemão e ainda não está preparado para essa imersão no idioma estrangeiro.

No contexto atual, em que predomina a pedagogia do pós-método (LEFFA 2016; KUMARAVADIVELU 1994; 2001)[12], vale lembrar o que a integração do idioma materno à aula de língua estrangeira é encorajada e atua na qualidade de elemento mediacional e facilitador da aprendizagem, à medida que permite ao aluno estabelecer relações de sentido entre diferentes sistemas linguísticos (cf. TERRA 2004).[13] Sendo assim, a dificuldade expressa pelo respondente pode levar docentes a considerarem a necessidade do uso pontual de português em aulas de línguas estrangeiras em casos de explicação de termos mais abstratos, complexos ou polissêmicos, bem como no momento de responder a dúvidas dos alunos feitas em português e durante a explicação de temas gramaticais complexos.

Nessa sequência, os resultados da questão quatorze ("Considerando a parte presencial do curso, em quais aspectos você acredita que ela poderia ser melhorada visando ao melhor aprendizado possível?"), sobre sugestões de melhorias para parte presencial do curso, estão em consonância com os dados até aqui apresentados.

**Quadro 4** – Sugestões de melhorias para a parte presencial do curso

| | |
|---|---|
| 1 | "Ter mais produção oral." |
| 2 | "Poderia ser estimulado mais a parte de compreensão de áudios já que há grande dificuldade dos alunos." |
| 3 | "Parte de leitura, explicação mais detalhada da gramática, explanação mais objetiva dos critérios de avaliação e trabalho de áudio." |
| 4 | "Poderia ter uma maior integração com o curso online." |
| 5 | "Gostei da maneira que foi conduzida." |
| 6 | "Keine." |
| 7 | "Mais atividades de leitura e escrita." |
| 8 | "Acho excelente." |
| 9 | "Poderia ter descritivos da parte gramática online." |
| 10 | "Foi perfeita." |
| 11 | "Idem." |
| 12 | "Nesse nível precisamos que os pontos mais importantes sejam explicados em português." |
| 13 | "Focar mais na conversação e pronúncia que não é o forte na plataforma." |

Fonte: dados dos autores (2019).

[12] A pedagogia do pós-método envolve a aceitação de que metodologias contemporâneas e aspectos bem-sucedidos de abordagens mais antigas sem conjugados num mesmo curso, conferindo total autonomia ao professor.

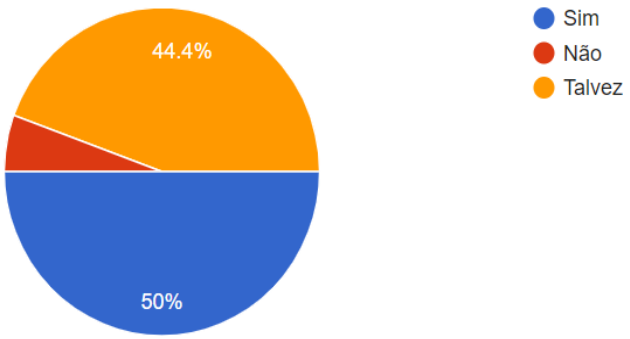
[13] Vale lembrar que o banimento da língua materna nas aulas de língua estrangeira remete ao surgimento do Método Direto (MD), no qual a tradução e o emprego da língua materna são completamente banidos (MARTÍNEZ 2009:51).

Neste segmento, tendo em vista as motivações e expectativas dos alunos antes de iniciarem o curso híbrido e o fato de que 44,4% dos respondentes[14] já haviam frequentado anteriormente um curso de alemão presencial (cf. questão quinze: "Você frequentou anteriormente um curso unicamente presencial de alemão?"), ao compararem as experiências de aprendizagem presencial com o *Kombikurs* na aprendizagem do alemão (questão dezesseis: "Como você compara as experiências de aprendizagem presencial e com o Kombikurs na aprendizagem do alemão?"), 56,3% dos alunos afirmam que o curso presencial apresenta maiores vantagens; 37,5% declaram serem equivalentes as vantagens de ambas as modalidades e apenas 6,3% declararam que o curso híbrido apresenta maiores vantagens.

Os números revelam certa inoperância do aparato tecnológico no curso híbrido de alemão que, pode dar a impressão de que as aulas presenciais ainda demonstram ser mais benéficas; o fato de apenas uma pessoa ter apontado o curso híbrido como o mais vantajoso não deixa dúvidas de que as ações de ensino no ambiente virtual, nesse caso, não atingem o esperado e precisam ser (re)avaliadas. Por conseguinte, o grupo pesquisado mostra-se cindido quanto à recomendação do curso híbrido para conhecidos (questão dezessete: "Você recomendaria a conhecidos frequentar um curso híbrido de alemão como o Kombikurs?"): 50% dos alunos fariam a recomendação, 44,4% talvez e 5,6% não indicariam o curso a ninguém. Entretanto, observa-se, nesta resposta, uma inconsistência: se apenas 6% afirmam que o curso híbrido apresenta vantagens, por que metade deles recomendaria o curso? Embora não seja possível, por ora, retornar aos respondentes para investigar essa questão, podemos supor que recomendariam o curso devido às facilidades proporcionadas pelas flexibilidades que o caracterizam (de tempo, espaço, e redução de custos), vantagens por eles mencionadas ao longo do questionário.

[14] Trata-se dos alunos do nível A1 respondentes da pesquisa, que já iniciaram seus estudos do alemão na modalidade híbrida.

**Figura 1** – Recomendação do curso híbrido de alemão




Fonte: dados dos autores (2019).

Esse grau de satisfação mediano coaduna-se com as expectativas também medianas que os alunos afirmaram ter do curso antes de nele ingressarem (questões seis: "Antes de frequentar seu primeiro curso a distância, qual era a opinião que você tinha sobre essa modalidade de ensino?" e sete: "Antes de frequentar o *Kombikurs* de alemão, qual era sua opinião a respeito da possibilidade de estudar alemão - parcialmente - online?"), o que não indica uma mudança significativa na evolução de suas crenças desde antes de realizarem o curso e depois de sua participação nele, ao final das aulas. Logo, permanecem a flexibilidade espaço-temporal e o custo mais reduzido como fatores determinantes na decisão de continuar, ou não, com o curso híbrido de alemão. Tendo isso em vista, concordamos com a reflexão de Martinez (2009: 97 – grifo nosso):

> O uso das tecnologias modernas na aprendizagem de línguas – evidentemente, como elemento de base de uma didática e não como suporte ou meio auxiliar – evoca avanços técnicos, esforços pedagógicos e um aumento de reflexão. [...]
> Por sinal, é preciso relativizar seu impacto efetivo em sala de aula, em vista das realidades materiais e da lentidão com que se promove uma evolução, **porque o encantamento da mudança nada vale sem a formação pedagógica para uma prática efetiva.**

Tal situação reitera a importância de oferecer espaço para que os participantes desses cursos possam manifestar suas percepções, opiniões e expectativas. Também mostra a necessidade de que mais pesquisas sejam realizadas com vistas a que possamos aprimorar tais ferramentas pedagógicas para que novas metodologias de ensino de línguas venham a fazer parte de cursos nas modalidades a distância, atendendo de forma mais eficiente às demandas atuais dos/nos sistemas de educação.

# 5 Considerações finais

A condução desta pesquisa foi norteada por três questionamentos principais, a saber:

a) Por que os alunos optaram pela modalidade híbrida de ensino de alemão língua estrangeira? Como se deu o desenvolvimento das crenças dos alunos do curso de alemão híbrido, considerando sua qualidade e eficácia no aprendizado da língua estrangeira?

b) Houve mudanças entre as opiniões que os alunos tinham a respeito desse tipo de curso antes de nele ingressarem e depois de efetivamente participarem das aulas? Em caso positivo, quais?

c) As expectativas com relação ao curso foram alcançadas, considerando aspectos como flexibilização de espaço, tempo, acessibilidade, economia e emprego eficaz da tecnologia?

Recuperando tais perguntas de pesquisa, pôde-se constatar que a busca por uma maior flexibilidade espaço-temporal e por uma redução nos custos de cursos tradicionais na modalidade exclusivamente presencial consistiram em fatores que motivaram parte relevante dos participantes da pesquisa a optarem pelo *Kombikurs*, mesmo dando-se o fato de que uma parte significativa deles tenha ingressado no curso com baixas expectativas.

A análise de suas respostas ao questionário demonstra que a cisão inicial entre cerca de metade dos entrevistados que possuíam, antes do curso, uma visão não muito positiva dele, manteve-se após sua participação no *Kombikurs*, registrando-se manifestações de insatisfação com o AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) empregado e sua organização e opiniões variáveis acerca do maior grau de autonomia que o curso exige do alunado: em alguns casos, houve queixas por terem de fazer as atividades de forma solitária e, em outros, a expressão do desejo de maior autonomia no caso, por exemplo, de exercícios cuja correção precisa ser validada manualmente pelo professor, mas que alguns alunos gostariam, entretanto, de efetuar autonomamente.

Um curso híbrido de idiomas com um número mais reduzido de encontros presenciais (no caso desta pesquisa, oito ou dezesseis encontros presenciais de três horas ao longo do semestre letivo, ou dezesseis semanas), e com a maior parte das atividades realizadas *online* oferece maior flexibilidade de espaço e tempo ao aluno, mas também exige-lhe maior autonomia, ou capacidade de tomar decisões e ditar o ritmo de seu curso.

Como vimos com Little (1991 *apud* MOURA FILHO 2009: 258), a autonomia não consiste em uma abdicação por parte do professor de seu papel de mediador do processo de ensino-aprendizagem e da relação entre aluno e conhecimento, mas implica, ao contrário, uma maior emancipação do aluno mediante o desenvolvimento de estratégias individuais de aprendizagem que deveriam beneficiá-lo, inclusive, durante a realização de outros cursos em diversas áreas do saber.

Os resultados da presente pesquisa demonstram que o grupo de estudantes que respondeu ao questionário divide-se entre aqueles que se encontram satisfeitos em algum grau com o curso híbrido de alemão, mesmo apontando-lhe indicativos de áreas a aprimorar, e a outra parte que expressa certo grau de insatisfação com o que lhes foi ofertado. Isso vai ao encontro de suas crenças, aqui expressas, a respeito dessa modalidade de curso antes de ingressarem nele: os alunos dividiam-se, de semelhante maneira, entre aqueles que possuíam opinião mais positiva e aqueles que apresentavam ressalvas em sua visão desse tipo de curso.

Isso nos permite retomar questões frequentes quando são tecidas reflexões acerca da natureza da EaD: por exigir maior grau de autonomia e desenvolvimento de estratégias de aprendizagem individuais por parte dos alunos, ela talvez não consista no modelo mais adequado para todo tipo de aluno e em qualquer fase de sua trajetória, uma vez que seu perfil como aprendiz pode e deve mudar com o tempo, bem como suas crenças. Além disso, o grau de satisfação do aluno também dependerá da qualidade e do grau de aprimoramento do curso específico na modalidade *online* ou híbrida que lhe esteja sendo oferecido, de modo que as crenças sobre a EaD ou sobre o ensino híbrido de idiomas devam formar-se e reformular-se conforme os alunos participem de um maior número de cursos nessa modalidade, cada qual com seu perfil e projeto pedagógico.

Como observamos previamente no presente texto, a oferta de cursos semipresenciais de alemão língua estrangeira no Brasil ainda não é amplamente difundida e, por esse motivo, percebemos a necessidade de que professores de alemão sejam amplamente capacitados para encararem os novos desafios impostos por essa modalidade de ensino-aprendizagem. Como é consenso entre estudiosos da Educação, a formação docente consiste em um ato contínuo e que nunca se finda, composta por insumos de formação acadêmica, mas também pela sua prática profissional reflexiva calcada na experiência.

# Referências bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 7. ed. Campinas, Pontes Editores, 2013.

ANDRADE, A da R. A.; Pereira, E. M. de A. Educação a distância e ensino presencial: convergência de tecnologias e práticas educacionais. In: *Anais do Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância* (EnPED), 2012. http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/Trabalhos/364-1042-2-ED.pdf. (20/07/2019).

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). *Ensino híbrido*: *personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre, Penso, 2015.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado-da-arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 71-92, jun. 2001.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz; SILVA, Kleber Aparecido. (Orgs.). *Lingüística aplicada: múltiplos olhares*. Brasília, DF, UnB; Campinas, SP, Pontes Editores, 2007. p. 20-27.

BAZARIM, M. Metodologias de pesquisa aplicadas ao contexto de ensino-aprendizagem de línguas. *XII Congresso Nacional de Linguística e Filologia – Livro dos Minicursos Extras.* Rio de Janeiro, CiFEFIL, p. 93-102, 2008,

BELLONI, M. L. *Educação a Distância*. São Paulo, Autores Associados, 2009.

BIMMEL, P.; RAMPILLON, U. *Lernerautonomie und Lernstrategien.* Berlin, langenscheidt, 2000.

CARVALHO JR, P. *Podcasts no ensino de alemão como língua estrangeira: um estudo do impacto de uma nova tecnologia*. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro, PUC-Rio, 2011.

CASPARI, D. Sprachenlehrern als Beruf. In: BURWITZ-MELZER, E. et al. (Orgs.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Tübingen, A. Francke, p. 305-311, 2016.

CHRISTENSEN, C. M., HORN, M. B., STAKER, H. *Ensino Híbrido*: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. Clayton Christensen Institute, 2013. https://s3.amazonaws.com/porvir/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf. (julho de 2019).

FERRÉS, J.,; PISCITELLI, A. Competência midiática: proposta articulada de dimensões e indicadores. *Lumina*, Vol.9, n.1, 2015. https://periodicos.ufjf.br/index.php/lumina/article/view/21183/11521. (25/07/2019).

KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL* Quarterly, 28, p. 27–47, 1994.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. *TESOL* Quarterly, 35, 2001, 537–560.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras nas comunidades virtuais. In: IV Seminário de línguas estrangeiras, 2001, Goiânia. *Anais do IV Seminário de Línguas Estrangeiras*. Goiânia, UFG, v. 1, p. 95-108, 2002.

LEFFA, V. J. Análise Automática da resposta do aluno em ambiente virtual. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. Belo Horizonte, v.3, n.2, p.25 - 40, 2003.

LEFFA, V. J.; FREIRE, M. M. Educação sem distância. In: MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. (Org.). *Ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais*. São Paulo, Humanitas, 2013, 13-38.

LEFFA, V. J. et al. Quando jogar é aprender: o videogame na sala de aula. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 209-230, jan./jun. 2012.

LEFFA, V. J.; HEEMANN, C. Decálogo do professor de EaD. In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. (Orgs.). *Espaço para reflexão sobre ensino de línguas*. Maringá, Eduem, p. 19-37, 2014a.

LEFFA, V. J. Gamificação adaptativa para o ensino de línguas. In: *Congresso IberoAmericano de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação. Buenos Aires*. Anais, p. 1-12, 2014b.

LEFFA, Vilson J. *Língua estrangeira*: *ensino e aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LUZZI, D. A. *O papel da educação a distância na mudança do paradigma educativo*: *da visão dicotômica ao continuum educativo*. 2007. 415 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MARTÍNEZ, P. *Didática de línguas estrangeiras.* Trad. Marco Marcionilo. São Paulo, Parábola Editorial, 2009.

MARQUES-SCHÄFER, G.; ROZENFELD, C. C. F. (Orgs.). *Ensino de Línguas e Tecnologias Móveis*: *políticas públicas, conceitos, pesquisas e práticas em foco.* São Paulo, Edições Hipótese, 2018.

MARQUES-SCHÄFER, G.; MELLO, D. Aprendizagem de Alemão com Tecnologias Móveis em Contexto Universitário. *Anais do 1º Congresso da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos (ABEG)*, São Paulo, 2015. http://germanistik-brasil.org.br/wp-content/uploads/2016/05/Marques-Sch%C3%A4fer-Mello1.pdf. (24/07/2019).

MARQUES-SCHÄFER, G.; MELLO, D. Ações e reflexões sobre o uso de um grupo de Whatsapp tutoriado para aprendizagem de língua Estrangeira. *Revista Entrelínguas*, v. 2, 163-178, 2016. https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8493/5928. (24/07/2019).

MARQUES-SCHÄFER, G. *Deutsch lernen online. Eine Analyse interkultureller Interaktionen im Chat.*. 1. ed. Tübingen, Narr Francke, 2013.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania*: *aproximações jovens*. Coleção Mídias Contemporâneas. 2015a. http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. (15/07/2019).

MORAN, J. M. Educação híbrida: um conceito chave para a educação. In: BACICH, L.; TANZI, NETO, A.; TREVISANI, F. M. *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Penso Editora, 2015b.

MORESI, E. *Metodologia da pesquisa.* Brasília, UCB, 2003.

MOURA FILHO, A. O que há em um nome? O estado-da-arte da autonomia na aprendizagem de línguas. *Linguagem e Ensino*, v.12, n. 1, p. 253-283, 2009.

NEUNER, G.; HUNFELD, H. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*: Eine Einführung. Kassel, Langenscheidt, 1993.

PAIVA, V. Autonomia e complexidade. *Linguagem e Ensino*, v.9, n.1, p. 77-127, 2006.

PERES, P.; PIMENTA, P. *Teorias e práticas de b-learning*. Lisboa, Edições Sílabo, 2011.

ROZENFELD, C.; GABRIELLI, K.; SOTO, U. O fórum educacional em cursos virtuais de LE como ferramenta de interação: uma análise crítica de duas experiências. *III Encontro Nacional sobre Hipertexto*, 2009, p. 1-12.

ROZENFELD, C. Fóruns online na formação crítico-reflexiva de professores de línguas estrangeiras: uma representação do pensamento crítico em fases na/pela linguagem. *Alfa: Revista de Linguística* (UNESP. Online), v. 58, p. 35-62, 2014.

ROZENFELD, C.; VELOSO, F. S. . A comunicação em fóruns de um curso a distância de formação de professores para uso de TDICS: análise da presença de ensino. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 9, p. s/n-s/n, 2014.

RÖSLER, D. *Deutsch als Fremdsprache*. Eine Einführung. Stuttgart, Metzler, 2012.

RÖSLER, D.; WÜRFFEL, N. *Lernmaterialien und Medien*. Klett-Langenscheidt, München, 2014.

SANTOS, A. A. S.; FAGUNDES, A. I. J.; OLIVEIRA, C. G.; COSTA, S. G. Avaliação de polos de apoio presencial de EaD: um estudo comparado. *Simpósio Internacional de Educação a Distância. Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância*, 2016. (agosto de 2019).

SILVA, E. L. *Os fluxos informacionais na EaD: contribuições de um estudo de caso baiano*. 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Florianópolis, 2003.

TERRA, M. R. Língua Materna (LM): um recurso mediacional importante na sala de aula de aprendizagem de Língua Estrangeira (LE). *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas-SP, v. 43, n. 1, p. 97-113, 2004.

VELOSO, B. G.; MILL, D. Divisão e fragmentação do trabalho docente na Educação a Distância: uma análise crítica à luz da polidocência. *Revista Educaonline*, v. 12, p. 107-123, 2018.

VELOSO, B. G.; MILL, D. Precarização do Trabalho Docente na Educação a Distância: elementos para pensar a valorização da docência virtual. *Educação em foco* (Juiz de Fora), v. 23, p. 111-131, 2018.

WUCHERPFENNIG, N.; OLIVEIRA, P. S. X. de. Passagem para o virtual: as novas mídias. In: BOHUNOVSKY, Ruth (Org.). *Ensinar alemão no Brasil: contextos e conteúdos*. Curitiba, Ed. UFPR, 2011.

*Recebido em 25 de outubro de 2019*
*Aceito em 22 de abril de 2020*

# Deutsch lernen im Blended-Format: Erfahrungen mit dem brasilianischen Sprachlernprogramm „Idiomas sem Fronteiras – Alemão“

[Learning German in Blended modus: Experiences with the Brazilian Language Learning program „Languages without borders – German“]

http://dx.doi.org/10.11606/1982-88372442165

Giovanna Chaves[1]

Thiago Viti Mariano[2]

Jean Paul Voerkel[3] [4]

**Abstract:** In view of the increasing use of digital media in foreign language teaching, this article outlines challenges and opportunities of the blended learning concept using the example of the program *Idiomas sem Fronteiras* (“Language without Borders”), which offers online German courses with online and face-to-face tutoring since 2016 in Brazilian universities. A study with 228 participants of the program in 2019 provides empirical results about this concept of learning in higher education in Brazil. The analysis of the collected data leads to a reflection upon the didactic implementation of blended learning courses.

**Keywords**: Blended learning, German as a Foreign Language, Universities, Brazil.

**Resumo:** Tendo em vista o crescente uso das mídias digitais no ensino de línguas estrangeiras, o presente artigo aborda os desafios e as oportunidades do ensino híbrido (*blended learning*) através de um exemplo concreto: o programa *Idiomas sem Fronteiras*, que oferta cursos de alemão online

---

[1] Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Rua Prof. Marcos Waldemar de Freitas Reis, 201, Bloco D, São Domingos, Niterói, RJ, 24210-201, Brasil. E-mail: giovannalorena7@hotmail.com. ORCID: 0000-0002-5160-3405

[2] Universidade Federal do Paraná, Rua General Carneiro 460, 1º andar, Curitiba, PR, 80060-150, Brasil. E-mail: thivima@gmail.com. ORCID: 0000-0002-5513-9718

[3] Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras, Rua São Francisco Xavier, 524, Maracanã, Rio de Janeiro, RJ, 20550-900, Brasil. E-Mail: paul.voerkel@gmail.com. ORCID: 0000-0003-4596-1350

[4] Die Auflistung der Autoren erfolgt alphabetisch nach dem Prinzip des EC-Modells (*"equal contribution"*). Es wird gebeten, dass bei bibliographischen Angaben des Aufsatzes alle Autoren genannt werden.

CC BY-NC

com acompanhamento virtual e presencial desde 2016 em universidades brasileiras. Um estudo realizado com 228 participantes do programa em 2019 fornece resultados empíricos acerca dessa modalidade de aprendizagem no ensino superior brasileiro. A análise dos dados culmina em reflexões sobre a implementação didática do ensino híbrido.
**Palavras-chave:** Ensino híbrido / Blended Learning, Alemão como Língua Estrangeira (ALE), universidades, Brasil.

**Zusammenfassung:** Der vorliegende Artikel nimmt die stetig zunehmende Nutzung von Online-Medien im Fremdsprachenunterricht zum Anlass, um anhand eines konkreten Beispiels die Heraus-forderungen und Möglichkeiten des *Blended Learning* (BL) zu umreißen. Grundlage der Überlegungen ist das Sprachlernprogramm *Idiomas sem Fronteiras* („Sprachen ohne Grenzen"), über das seit 2016 Online-Deutschkurse mit tutorieller (Präsenz-)Begleitung an brasilianischen Hochschulen angeboten werden. Eine Umfrage unter 228 Teilnehmenden eines Kursdurchlaufs im Jahr 2019 an brasilianischen Universitäten liefert empirisch belegbare Ergebnisse zum BL-Setting, die analysiert werden und in Überlegungen zur didaktischen Umsetzung münden.
**Schlüsselwörter:** Blended Learning, DaF, Hochschulen, Brasilien.

# 1 Einleitung

Schon seit der Zeit der Antike lernen Menschen gezielt Fremdsprachen. Infolgedessen setzen sich Personen bereits seit Langem bewusst mit dem Lehren und Lernen von Sprachen auseinander und überlegen, wie die zugrunde liegenden Prozesse optimiert werden können. Auf diese Weise haben sich ständig neue Techniken, Strategien und Methoden der Fremdsprachenvermittlung herausgebildet, wobei zu bemerken ist, dass seit etwa 200 Jahren gesellschaftliche ebenso wie politische Entwicklungen weltweit zu einer zunehmenden Institutionalisierung und Professionalisierung des Fremdsprachen-unterrichts führten (vgl. REINFRIED 2016: 621).

Einen ganz wesentlichen Einfluss auf die Rahmenbedingungen und Inhalte des Lernens hat die seit der Jahrtausendwende wachsende Rolle des Internets und die rasante Zunahme von elektronischen und digitalen Medien (vgl. CANI 2020: 403). Das Fremdsprachenlernen wird dabei immer bewusster medial begleitet und unterstützt, sei es punktuell mit Apps oder umfassend mit kompletten Lernprogrammen (vgl. GRÜNEWALD 2016: 463f., VOERKEL; BOLACIO 2020: 434). Von Anfang an spielt dabei das Verhältnis von Präsenz- und Online-Unterricht eine zentrale Rolle, denn häufig liegt beim Fremdsprachenlernen eine Kombination beider Formen vor, das sogenannte „Blended Learning" (BL) (vgl. RÖSLER 2012: 118f.). Charakteristisch für den bewusst geplanten Einsatz von BL ist der Versuch, die Vorteile beider Lernformen zu nutzen, um die individuellen Lernprozesse möglichst wirkungsvoll zu unterstützen (vgl. MANDL

2010: 32; RÖSLER 2010: 285). Eine besondere Bedeutung haben dabei die Kombinationsmöglichkeiten verschiedener Medien (vgl. GRÜNEWALD 2016: 464; RÖSLER 2012: 51). Während jedoch theoretische Aspekte des BL bereits ausführlich beschrieben sind, besteht in Hinblick auf eine effiziente praktische Nutzung beim Fremdsprachenlernen noch viel Forschungsbedarf. Hier setzt der vorliegende Artikel an, indem er bestimmte Charakteristika des BL an einem Beispiel der Deutschvermittlung aus Brasilien verdeutlicht.

Das umfangreichste BL-Angebot für Deutsch in Brasilien ist das vom brasilianischen Bildungsministerium (MEC) in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) organisierte Programm „Idiomas sem Fronteiras – Alemão" (IsF-Alemão),[5] das seit 2016 an ausgewählten öffentlichen Hochschulen angeboten wird. Anhand der Ergebnisse einer Umfrage unter Lerner:innen des Programms setzt sich der vorliegende Artikel zum Ziel, die folgenden Fragen zu beantworten:

- Welches Profil haben die Lerner:innen im Programm IsF-Alemão? Und über welche Vorkenntnisse verfügen die Befragten in Hinblick auf das Sprachenlernen (in Präsenz und online-Formaten)?
- Welche Erfahrungen haben die Lerner:innen mit dem Programm IsF-Alemão gesammelt? Welche Rolle spielten dabei die verschiedenen Komponenten des Blended Learning?
- Welche Erkenntnisse und Empfehlungen lassen sich daraus ableiten?

Der Artikel möchte mit der Beantwortung dieser Fragen dazu beitragen, die Dynamik des BL im Kontext der brasilianischen Hochschulen besser zu verstehen. Dazu wird in Kapitel 2 auf die Rahmenbedingungen eingegangen, d. h. auf das Programm IsF, die Spezifika der Deutschkurse und das zugrunde liegende Lernprogramm DUO. Das anschließende Kapitel 3 geht auf den Forschungsstand ein, der die Grundlage der vorliegenden Untersuchung bildet. In Kapitel 4 wird das methodische Vorgehen erläutert und die Proband:innengruppe beschrieben. Kapitel 5, das umfangreichste dieses Artikels, fasst die wesentlichen Ergebnisse der Umfrage zusammen und interpretiert diese.

[5] Der Name des Programms in deutscher Übersetzung – „Sprachen ohne Grenzen" – wird zwar DAAD-intern verwendet, im Kontakt mit den internationalen Partnern wird jedoch in der Regel die originale Bezeichnung beibehalten. Deswegen wird auch in diesem Text der Name „Idiomas sem Fronteiras" benutzt.

Schließlich finden sich im Kapitel 6 eine Zusammenfassung der Erkenntnisse zum Blended Learning und daraus folgende mögliche Implikationen für den Deutschunterricht und für die Deutschlehrer:innenausbildung im brasilianischen Hochschulkontext.

# 2 Zum Rahmen der Untersuchung: IsF und DUO

In diesem Kapitel soll der Rahmen für die im vorliegenden Artikel vorgestellte Untersuchung zum Einsatz eines BL-Sprachprogramms an brasilianischen Hochschulen gesetzt werden. Dafür ist es unabdingbar, zunächst die Entstehung und Ausrichtung des Programms näher zu betrachten, um anschließend auf die Spezifika der Deutschkurse und die zugrunde liegende Lernplattform einzugehen.

## 2.1 Der Kontext: Idiomas sem Fronteiras

Das Programm IsF ist Teil der Internationalisierungsbemühungen, die Brasilien – ebenso wie zahlreiche andere Länder – seit der Jahrtausendwende vorangetrieben hat (vgl. STALLIVERI 2017: 50). Das zweifelsohne sichtbarste Vorhaben war das Regierungsstipendienprogramm „Ciência sem Fronteiras“ (CsF), mit dem zwischen 2011 und 2016 über 100.000 brasilianische Studierende und Forscher:innen einen akademischen Aufenthalt im Ausland absolvieren konnten (vgl. STALLIVERI 2017: 131, VOERKEL 2017: 218, SOETHE; CHAVES 2019: 903f.). Als einer der Hauptkritikpunkte an CsF gilt die unzureichende Sprachbeherrschung der Stipendiat:innen, die häufig nicht für eine sinnvolle akademische Betätigung im Zielsprachenland ausreichte (vgl. ABREU E LIMA et al. 2016: 20; STALLIVERI 2017: 132). Um hier eine rasche und nachhaltige Verbesserung zu erzielen, wurde Ende 2012 durch das brasilianische Bildungsministerium MEC das Programm IsF gestartet, das zum ersten Mal in der brasilianischen Geschichte eine Koordinierungsstelle für den Bereich Fremdsprachen auf Bundesebene etablierte (vgl. ABREU E LIMA et al. 2016: 20, SOETHE; CHAVES 2019: 904).

Da die USA das mit Abstand am häufigsten nachgefragte Zielland im CsF-Programm waren, begann die Sprachförderung mit Englisch: Anfangs beschränkte sich IsF auf diese eine Sprache und wurde entsprechend als „Inglês sem Fronteiras“ gegründet (vgl. STALLIVERI 2017: 133). Die weltweite akademische Vernetzung über die englischsprachigen Länder hinaus machte jedoch schnell deutlich, dass auch mit Blick

auf andere Fremdsprachen ein großer Handlungsbedarf besteht, was zusätzlich durch die politische Agenda – so bspw. den Besuch des französischen Präsidenten in Brasilien 2013 und gemeinsame Regierungskonsultationen mit Deutschland 2015 – unterstützt wurde (vgl. SOETHE; CHAVES 2019: 904). Entsprechend den gegebenen Notwendigkeiten wurde 2014 das „I" von „Inglês" durch das „I" von „Idiomas" ersetzt: mit dem Einbezug von Französisch, wenig später auch Japanisch, Italienisch, Spanisch, Deutsch und Portugiesisch als Fremdsprache (PaF) war „Idiomas sem Fronteiras" entstanden, ein Sprachlernangebot für letztendlich sieben Sprachen (vgl. ABREU E LIMA; MORAES 2016: 305). Der Anspruch an das Programm war von Anfang an hoch, denn neben der Absicht, die Mehrsprachigkeit an brasilianischen Hochschulen zu fördern, sollte gleichzeitig ein Beitrag zu einer gemeinsamen Sprachenpolitik sowie zur Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften geleistet werden (SARMENTO; ABREU E LIMA; MORAES 2016: 11, GUIMARÃES; FINARDI; CASOTTI 2019: 307).

## 2.2 Die Umsetzung: IsF-Alemão

Die engen politischen, kulturellen, wirtschaftlichen und akademischen Beziehungen, die Brasilien und Deutschland seit Jahrzehnten pflegen, boten viele Argumente, auch Deutsch ins IsF-Programm aufzunehmen (vgl. OJEDA; VOERKEL 2018: 32, SOETHE; CHAVES 2019: 889-892). Als Partner des MEC auf deutscher Seite war der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD), der seit 1971 mit einer eigenen Außenstelle in Brasilien vertreten ist und die Vermittlung der deutschen Sprache aktiv fördert, die logische Wahl. Eine Absichtserklärung zu IsF-Alemão wurde 2015 zwischen MEC und DAAD unterzeichnet, und Ende 2016 begannen die ersten Deutschkurse (vgl. FONSECA; XIMENES 2017: 8, OJEDA; VOERKEL 2018: 29, 34).

Während im Rahmen des IsF-Gesamtprogramms anfangs das Testen eine große Bedeutung hatte und die anderen Sprachen entweder in reinen Online- oder in Präsenzkursen angeboten wurden, gingen die Partner bei Deutsch einen anderen Weg: der Fokus liegt bei IsF-Alemão auf Online-Sprachkursen der Niveaustufen A1 bis B1, die allerdings in den Anfänger:innen-Gruppen auf A1.1-Niveau von obligatorisch zu belegenden Präsenz-Tutorien begleitet werden: In diesem Sinne liegt eine typische BL-Situation vor, in der die Ziele von IsF – die Sprachförderung und gleichzeitige

Professionalisierung der Sprachlehrkräfte – bewusst integriert werden (vgl. BRASIL 2014; FONSECA; XIMENES 2017).

Aufgrund der institutionellen Vorgaben und des BL-Settings ist das Netz der beteiligten Institutionen und Personen komplex. Auf brasilianischer Seite beteiligen sich einerseits das MEC und die Förderorganisation CAPES über die Organisation (u. a. der Einschreibung und der Teilnehmer:innenverwaltung) und die Finanzierung der Maßnahmen, andererseits auch die Hochschulen, die jeweils die Infrastruktur für den Präsenzunterricht bereitstellen und sprachspezifische Koordinator:innen benennen, die wiederum die Tutor:innen[6] der Präsenzkurse betreuen (vg. OJEDA; VOERKEL 2018: 35). Auf deutscher Seite ist der DAAD beteiligt, der einen Teil der Organisation und Finanzierung übernimmt, die konkrete Umsetzung der Deutschkurse jedoch an einen Dienstleister weitergibt – in diesem Fall an die „Deutsch-Uni Online" (DUO) mit Sitz in München und langjähriger Erfahrung im Angebot von (Online-) Sprachkursen.

Von Anfang an war eine zweijährige Pilotphase vorgesehen, um Erfahrungen mit der Struktur des Programms zu sammeln und alle beteiligten Akteure zu vernetzen. In Hinblick auf die Zahlen kann diese Pilotphase als ein großer Erfolg angesehen werden: Für die ersten drei Kursdurchläufe gab es mehr als 21.000 Einschreibungen, von denen nur 1.281 bedient werden konnten – ein Anteil von weniger als 6% (vgl. OJEDA; VOERKEL 2018: 35). Die Deutschkurse, die allen Universitätsangehörigen offenstehen, werden dabei hauptsächlich von Studierenden belegt, die das Ziel haben, in einem der deutschsprachigen Länder zu studieren oder zu forschen. Aus diesem Zielpublikum setzte sich auch der „Kursdurchlauf 2019-2" zusammen, der die Grundlage für die im Artikel beschriebene Datenerhebung bildet. Gleichzeitig ermöglichen die Umfrageergebnisse erstmals eine genauere Beschreibung des Profils der Kursteilnehmer:innen.

Doch nicht nur in Hinblick auf die Einschreibezahlen, auch an den Hochschulen wuchs das Interesse: Nach zehn öffentlichen Universitäten im ersten Kursdurchlauf waren am Ende der Pilotphase bereits 14 Universitäten beteiligt, und diese Zahl stieg noch einmal auf aktuell 17 Institutionen. Diese Zahlen, die kollegiale Zusammenarbeit

[6] Die Tutor:innen der Präsenzkurse sind in der Mehrheit Germanistik-Studierende der beteiligten Hochschulen (vgl. dazu FONSECA; XIMENES 2017: 9). Zum Teil wurden auch Studierende anderer Fächer gewonnen; zudem werden die Präsenztutorien an einigen Standorten von Lehrassistent:innen unterstützt, jungen Nachwuchskräften mit DaF-Hintergrund, die gemeinsam von CAPES und DAAD mit einem Stipendium über einen Zeitraum von ein bis zwei Jahren gefördert werden.

aller beteiligten Akteure, sowie die positive Beurteilung durch ein externes Gutachten brachten es mit sich, dass noch während der Pilotphase die Weiterführung von IsF-Alemão für den Zeitraum 2019 bis 2022 beschlossen und vertraglich geregelt wurde. Dabei wurde darauf geachtet, die während der Pilotphase deutlich gewordenen Schwächen des Programms – die Abbrecher:innenquote, die interne und externe Kommunikation und vor allem die bessere Verzahnung von Online- und Präsenzaktivitäten (vgl. OJEDA; VOERKEL 2018: 38) – Schritt für Schritt anzugehen und so weit wie möglich auszuräumen.

## 2.3 Der Partner: Deutsch-Uni Online

Die Deutsch-Uni Online (DUO) ist einerseits eine der LMU München angegliederte Arbeitseinheit der „Gesellschaft für Akademische Studienvorbereitung und Testentwicklung“ (g.a.s.t.), einem Entwicklungs- und Forschungszentrum für Fremdsprachenprogramme mit inzwischen über 100 Mitarbeiter:innen. Andererseits – und das ist bekannter – steht die DUO für ein digitales, modulares Fremdsprachenlernprogramm, das seit 2003 systematisch aufgebaut wird und als eines der komplettesten aktuell verfügbaren Online-Sprachlernangebote gilt (vgl. RÖSLER 2012: 53). Die thematische und didaktische Ausrichtung ist dabei von Anfang an studienbezogen und akademisch. Neben allgemeinsprachlichen Kursen mit Handlungsfeldern aus dem studentischen Alltag (Niveau A1 und A2) werden studien- und wissenschaftssprachliche Kurse mit teils berufsorientierten Schwerpunkten (Niveau B1 und B2) und fachspezifische Kurse auf dem Niveau C1 zur Verfügung gestellt. Die Module folgen einem Gesamtsprachenkonzept und haben den Anspruch, die verschiedenen Sprachfertigkeiten zu trainieren. Es bestehen dabei unterschiedliche Möglichkeiten zur Verwendung: eine ausschließliche (autonome) Nutzung der Materialien, eine (unterschiedlich intensive) Begleitung durch Online-Tutor:innen oder eine Anwendung in Kombination mit anderen Materialien, bspw. im Rahmen eines kombinierten Präsenz- und Online-Kurses (vgl. OLIVEIRA; WUCHERPFENNIG; VETTER 2008). Zielgruppe des Programms sind Studierende, die einen Studien- bzw. Forschungsaufenthalt im Zielsprachenland anstreben, was sich auch in den Inhalten der Module, die stark an Studienalltag, Forschung und verschiedenen Fachwissenschaften ausgerichtet sind, widerspiegelt (vgl. LAUNER 2010: 427).

Dank der zugrundeliegenden Modularität und Flexibilität werden die DUO-Kurse von verschiedenen Bildungsträgern genutzt, so bspw. von der Deutsch-Französischen Hochschule (DFH) und dem DAAD, zur sprachlichen Vorbereitung seiner Stipendiat:innen im Heimatland. Aufgrund der Einsatzmöglichkeiten und der jahrelangen Zusammenarbeit hat sich der DAAD in Zusammenhang mit den IsF-Kursen ebenfalls für das DUO-Angebot entschieden – das IsF-Programm stellt damit aktuell das größte Einzelprogramm für die DUO dar.

Die Inhalte und Aktivitäten innerhalb der DUO werden kontinuierlich weiterentwickelt. Aufschlussreich ist, dass in diesem Zusammenhang bereits von Anfang an eine mögliche Kombination mit Präsenzunterricht angedacht ist, wofür auch Konzepte erarbeitet und wissenschaftlich begleitet wurden (vgl. OLIVEIRA; WUCHERPFENNIG; VETTER 2008, LAUNER 2010). Dabei wurde u. a. festgestellt, dass die Lernenden Schwierigkeiten mit dem Zeitmanagement, der Planung und der individuellen Erarbeitung von Strukturen und Vokabular hatten (vgl. LAUNER 2010: 430f.). Aus diesen Erfahrungen heraus war es für die Entscheidungsträger:innen im Programm wichtig, für das IsF-Angebot ein begleitendes Präsenztutorium anzubieten, um die auftretenden Fragen und Schwierigkeiten aufzugreifen und Lernstrategien zu vermitteln. Dass dieses Tutorium eng mit dem Online-Lernen abgestimmt werden muss, liegt auf der Hand:

> Eine sinnvolle Verzahnung der Online- und Präsenzphasen muss sowohl auf der inhaltlichen als auch auf der didaktischen Ebene vollzogen werden. Auf der inhaltlichen Ebene sollten die Lernenden das, was sie in den Präsenzphasen erarbeitet und gelernt haben, anwenden können. Nur so kann sich ihnen der Sinn und Zweck lexikalischer, struktureller oder auch thematischer Übungen erschließen. (LAUNER 2010: 434)

Um eine sinnvolle Verzahnung zwischen Online- und Präsenzlernen sicherzustellen, entwickelte die DUO im Lauf der Pilotphase zahlreiche zusätzliche Materialien (u. a. Lernpläne und Materialien für den Präsenzunterricht), die den Tutor:innen zur Verfügung gestellt wurden. Zudem wurde in Zusammenarbeit zwischen DAAD und DUO im August 2019 erstmals ein zweitägiges Seminar für die Präsenztutor:innen angeboten, die im Kursdurchlauf 2019-2 des Programms IsF-Alemão unterrichteten. Dies kann als deutliches Beispiel für die Weiterentwicklung des Programms gewertet werden – in diesem Fall für ein bestimmtes Setting (IsF) und eine spezifische Zielgruppe (die am Austausch interessierten brasilianischen Kursteilnehmer:innen). In diese Bemühungen um Innovation kann auch die Weiterentwicklung

der Online-Plattform gezählt werden, die seit 2019 neben Deutsch in Teilen auch auf Portugiesisch zur Verfügung steht.

# 3 Forschungsstand

Ein wesentliches Charakteristikum von IsF-Alemão ist demnach das Blended-Learning-Format, das im Folgenden genauer betrachtet werden soll. In diesem Kapitel werden deswegen in drei Schritten einige Aspekte sowohl des BL als auch des Programms berührt. Erstens wird auf den Forschungsstand zum Online-Lernen eingegangen, zunächst allgemein, dann in Bezug auf Fremdsprachen und das Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF). Zweitens geht es um Blended Learning im Fremdsprachenunterricht, wobei die Fachliteratur aus Brasilien und Deutschland gestreift und insbesondere auf die DaF-Perspektive zurückgegriffen wird. Drittens schließlich wird der Forschungsstand zu Idiomas sem Fronteiras beschrieben, sowohl in Hinblick auf das Gesamtprogramm als auch auf IsF-Alemão. Ziel dieses Kapitels ist dabei nicht, den gesamten Forschungsstands in seiner Breite darzustellen, sondern gezielt auf Vorarbeiten und weiterführende Literatur zu verweisen.

## 3.1 Zum Online-Lernen

Zunächst sollte daran erinnert werden, dass das Online-Lernen von den technischen Voraussetzungen abhängt, die sich seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts rasant entwickelt haben (vgl. RÖSLER; WÜRFFEL 2014: 13). Wurde der technische Fortschritt in Hinblick auf das Lernen zunächst mittels der „Sprachlabore“ an den Bildungseinrichtungen sichtbar, hielten seit den 1980er Jahren die Computer Einzug in die Büros und bald auch in die Privathaushalte. Wesentliche Neuerungen brachte der Einsatz des Internets ab Mitte der 1990er Jahre. Die Verwendung von mobilen Endgeräten, die ab etwa 2010 zu verzeichnen ist und die erst das „M-Learning“ ermöglichen, stellt eine weitere Stufe der Mediennutzung dar. Parallel zu den technischen Möglichkeiten kommt es zunehmend auch zu einer Erforschung von möglichen Nutzungsszenarien (vgl. RÖSLER 2010: 287).

In Bezug auf Sprachen nimmt das Online-Lernen seit der Jahrtausendwende einen immer größeren Raum ein (vgl. u. a. MARQUES-SCHÄFER; ROZENFELD 2018: 9). Vor

diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass auch die Forschungen zu Rolle und Gebrauch von Online-Medien immer zahlreicher werden. Voerkel und Bolacio (2020: 432f.) verweisen auf die steigende Anzahl von Publikationen in Brasilien und nennen exemplarisch einige Autor:innen; dieselbe Tendenz ist ebenso für die deutschsprachigen Länder festzustellen. Auffällig ist dabei allerdings, dass in einschlägigen, allgemeinen Handbüchern und Lexika zum Fremdsprachenlernen – genannt sei hier als Beispiel das „Handbuch Fremdsprachenunterricht“ (BURWITZ-MELZER et al. 2016) – das Thema „Online-Lernen“ und seine Implikationen bis heute eher am Rande Beachtung finden und stattdessen eher in spezifischen Überblicksdarstellungen aufgegriffen werden (vgl. bspw. MEISTER; SHALABY 2014). Ebenso ist zu beobachten, dass die anfängliche Euphorie gegenüber dem Online-Lernen inzwischen einer realistischeren Betrachtungsweise gewichen ist, die Vor- und Nachteile der neuen technischen Möglichkeiten abzuwägen versucht (vgl. BOCK 2015).

Im Fachbereich DaF spielt das Online-Lernen, genauso wie Studien dazu, eine zunehmende Rolle. Neben allgemeinen Betrachtungen, wie etwa von Weininger (2000), sind die Publikationen häufig durch praktische Fragestellungen motiviert. So führte etwa die Einführung einer Online-Plattform an der UNICAMP Anfang der 2000er Jahre zu verschiedenen Untersuchungen und mehreren Artikeln, die durchaus auch über praktische Überlegungen hinausgehen (vgl. bspw. OLIVEIRA 2002). Die eher praktisch-beschreibenden Beiträge wurden seit etwa zehn Jahren zunehmend durch Untersuchungen zum gezielten didaktischen Einsatz sowie zur Rolle von Online-Medien und -Anwendungen in Hinblick auf die Ausbildung von Deutschlehrer:innen ergänzt. Besonders viele Veröffentlichungen dazu liegen von Marques-Schäfer und Rozenfeld vor; neben Einzelbeiträgen ist hier vor allem der gemeinsam herausgegebene Sammelband zum Sprachenlernen mit mobilen Medien zu nennen (vgl. MARQUES-SCHÄFER; ROZENFELD 2018).

Eine ähnliche Tendenz wie in Brasilien ist auch in den deutschsprachigen Ländern zu beobachten: nach anfangs eher beschreibenden Berichten wird seit etwa 2010 immer bewusster über die Chancen und Herausforderungen des Online-Lernens nachgedacht und dieses zunehmend in den Zusammenhang mit didaktischen Konzepten zum Fremdsprachenlernen gestellt. So widmet z. B. die weit verbreitete DaF-Einführung von Rösler (2012) bereits ein ganzes Kapitel den Transformationen des Unterrichts durch die

neuen Medien. Die Angebote und Aktivitäten der DUO werden im Zusammenhang mit den Möglichkeiten des Online-Lernens ebenfalls seit mehr als einem Jahrzehnt beschrieben, so bspw. in den Überblicksdarstellungen von Roche (2008 sowie 2019) oder Einzelbeiträgen wie denen von Oliveira, Wucherpfennig und Vetter (2008) oder Launer (2010).

## 3.2 Blended Learning im Fremdsprachenunterricht

Im institutionalisierten Fremdsprachenunterricht findet häufig kein reines E-Learning statt, sondern eine Kombination von Online- und Präsenzlernen. Insbesondere außerhalb des schulischen Lernens steigt dabei die Anzahl von Online-Angeboten, denen eine eigene Lernplattform zugrunde liegt, die mit unterschiedlichen Tools synchrone und asynchrone Aktivitäten erlaubt (vgl. RÖSLER 2010: 285). Die Begleitung, bspw. mittels Tutorierung, kann ebenso wie die Einbindung in den Unterricht sehr unterschiedlich sein und lässt sich inzwischen in den verschiedensten Formaten finden (vgl. BRASH; PFEIL 2017: 91f.).

Während im deutschen Sprachgebrauch die Bezeichnung „Blended Learning“ genutzt wird (hier ist „Hybride Lernformen“ eher ein Überbegriff, vgl. BRASH; PFEIL 2017: 14), ist in Brasilien in der Regel von „Ambientes híbridos“ die Rede. Inhaltlich spielt diese Unterscheidung, solange sie sich auf die Möglichkeiten der Verknüpfung von Präsenz- und Online-Unterricht bezieht, kaum eine Rolle. Sichtbar ist, dass BL-Szenarien auch im DaF-Bereich wichtiger werden und deswegen zunehmend in der Forschungsliteratur erscheinen. Dies geschieht einerseits über theoretisch ausgerichtete Untersuchungen und Publikationen, sei es in Einzelbeiträgen (vgl. bspw. PUST 2019) oder Auszügen in Überblicksdarstellungen (vgl. ROCHE 2019). Andererseits wird inzwischen auch mehr auf praktische Implikationen und die mögliche Umsetzung im Unterricht sowie auf die Bedeutung für die Lehrer:innenbildung eingegangen (vgl. dazu bspw. die Beiträge in den Bänden der DLL-Reihe, insbesondere RÖSLER; WÜRFFEL 2014 und BRASH; PFEIL 2017).

Als wesentlicher Vorteil von BL-Settings wird in der Literatur die gegenseitige Ergänzung des Umfelds genannt: die Inhalte der Präsenzstunden können nachbereitet werden, und gleichzeitig ermöglichen die Präsenzstunden die Klärung von Fragen, die beim Online-Lernen auftreten (vgl. OLIVEIRA; WUCHERPFENNIG; VETTER 2008).

Zunehmend wird erforscht, wie die verschiedenen Modi des Unterrichts bestmöglich aufeinander abgestimmt werden können und welche Rolle die Lehrkraft dabei spielt (vgl. PUST 2019: 599f.). Wichtig ist anzumerken, dass BL-Formate ebenso wie reiner Präsenzunterricht einer guten Planung und einer engen Begleitung der Lernenden bedürfen (vgl. RÖSLER 2010: 286).

Deutlich wird in den allgemeinen Überlegungen zum Blended Learning, aber ebenso im DaF-Kontext, dass hybrides Lernen, also die Verzahnung verschiedener möglicher Komponenten von Unterricht, sich auf unterschiedliche Mischformen bei der Unterrichtsgestaltung beziehen kann, seien es die Sozialformen, Lernorte, Phasen oder Medien (vgl. RÖSLER; WÜRFFEL 2014: 145). Im Folgenden soll jedoch vor allem das relevanteste Charakteristikum von BL im Mittelpunkt stehen, das auch dem beschriebenen IsF-Kurs zugrunde liegt, nämlich die Kombination von Online- und Präsenzlernen. Dazu gehen wir von folgender Prämisse aus:

> [Im Blended Learning] ist der Unterricht klar in Präsenz- und Online-Phasen unterteilt, die sinnvoll getaktet aufeinander folgen und inhaltlich miteinander verbunden sind. Inhalte werden in beiden Phasen erarbeitet, die Teilnahme an nur einer Phase reicht nicht, um die Kursziele zu erreichen. Beide Phasen sind miteinander verbunden, bauen inhaltlich aufeinander auf und werden von der Lehrkraft initiiert und begleitet. Die Online-Phase ist eine zeitlich definierte und klar strukturierte Lernphase, die von der Lehrkraft betreut wird. (BRASH; PFEIL 2017: 14)

Die hier dargestellte Definition macht deutlich, dass es sich bei den A1.1-Kursen des Programms IsF-Alemão um ein Blended-Learning-Szenario handelt, da Online- und Präsenzphase sich eng aufeinander beziehen. Zwar ist als Grundlage des Sprachkurses – allein schon durch die Progression und die zur Verfügung stehenden Materialien auf der Plattform – das Online-Angebot der DUO anzusehen, allerdings werden die Lernphasen durch die Online-Tutorierung und das Präsenztutorium begleitet. Dabei werden im Präsenztutorium auch übergreifende Aspekte des Lernens (wie etwa Strategien-vermittlung und soziale Interaktion, vgl. PUST 2019) abgedeckt.

## 3.3 Forschungsfeld IsF

Zum Programm Idiomas sem Fronteiras liegt inzwischen eine vielfältige Forschungsliteratur vor. Zu nennen sind einerseits die institutionell organisierten Beiträge (vgl. SARMENTO, ABREU E LIMA, MORAES 2016), andererseits die Publikationen mit wissenschaftlichem Schwerpunkt, die entweder in Themenheften von Fachzeitschriften

(vgl. LETRAS RARAS, Ausgabe 2/2017; OLAHRES & TRILHAS, Ausgaben 2/2019 und 3/2019) oder als Einzelbeiträge veröffentlicht worden sind (NASCIMENTO, SANTOS, NASCIMENTO, GOMES 2014). Je nach Ausrichtung geht es entweder stärker um organisatorische und institutionelle Fragen, oder aber um pädagogische und fachdidaktische Hintergründe. Entsprechend der Gewichtung der einzelnen Sprachen überwiegen bei Weitem die Beiträge, die sich auf die Vermittlung von Englisch im Rahmen von IsF beziehen.

Die Deutschkurse im Rahmen von IsF-Alemão sind hingegen bisher kaum thematisiert worden. Zwar sind mehrere Untersuchungen und Beiträge in Arbeit, veröffentlicht wurden jedoch bisher nur der Artikel von Fonseca und Ximenes (2017) zur Implementierung von IsF-Alemão an der Bundesuniversität von Bahia (UFBA) in Salvador und die Überblicksdarstellung von Ojeda und Voerkel (2018) mit Hintergründen und Zahlen des Programms aus der Pilotphase. In diesem Sinne füllt der vorliegende Beitrag eine Lücke, indem er neben allgemeinen Angaben zum Programm auch konkrete Daten zu Profil und Belegung der Kurse im Programm IsF-Alemão bietet und über die Implementierungsphase hinausgeht.

Aus dieser Beobachtung heraus kann begründet werden, dass es sich lohnt, das Programm IsF-Alemão als Beispiel für das Blended Learning näher in den Blick zu nehmen. Das entsprechende methodische Vorgehen dazu wird im folgenden Kapitel dargestellt.

# 4 Methodisches Vorgehen

Um in der Studie zu IsF-Alemão den eingangs vorgestellten Forschungsfragen nachzugehen, entschieden sich die Autor:innen für die Befragung von Deutschlernenden des Programms mittels eines elektronischen Fragebogens. Das Instrument des Fragebogens wurde unter Rückgriff der bei Daase, Hinrichs und Settinieri (2014: 103) beschriebenen Vorteile ausgewählt. Entscheidend war zudem die Erreichbarkeit der Studienteilnehmer:innen, die aufgrund der bereits vorhandenen Datenbank der g.a.s.t. gewährleistet war. Außerdem ermöglicht das Format durch den Einsatz von geschlossenen, halbgeschlossenen und offenen Fragen eine Form der Datengewinnung, die für die spätere Analyse sowohl grafisch als auch tabellarisch aufbereitet werden kann.

Der Fragebogen erwies sich als besonders geeignet, um die subjektiven Eindrücke der Teilnehmenden in Bezug auf das Erlernen der deutschen Sprache im Blended-Learning-Szenario zu erheben, indem die Innensicht einzelner Individuen (ebd.) fokussiert wird.

Inhaltlich erfolgte die Entwicklung des Fragebogens anhand der Empfehlungen von Porst (2011) und in enger Abstimmung mit Expert:innen der DUO bzw. der g.a.s.t. Grundlage waren zunächst die durch die DUO erarbeiteten vorangegangenen Befragungen, die seit Beginn der Kurse (2016) nach jedem Kursdurchlauf zum Zweck der Qualitätssicherung zum Einsatz gekommen waren. Diese Fragebögen wurden durch die Autor:innen erweitert, um Daten zu erheben, die das BL-Szenario umfassend darstellen können, und nochmals mit den Spezialist:innen von DUO und g.a.s.t. abgeglichen. Durch dieses doppelte Peer-Prüfungs-Verfahren wurde sichergestellt, dass die Fragen in passender und angemessener Form ausformuliert und angeordnet waren. Letztendlich umfasste der Fragebogen 34 Fragen (28 geschlossene und 6 offene), die im Programm „Microsoft Forms“ angeordnet und per Link im Internet abrufbar waren.

Zielpublikum des Fragebogens waren alle Teilnehmer:innen des zweiten Kursdurchlaufs im Jahr 2019 (Kurs 2019-2). Die Online-Kurse der DUO begannen am 23. September 2019 und endeten nach einer Laufzeit von zwölf Wochen am 22. Dezember 2019. Den Kursen der Niveaustufe A1.1 vorgeschaltet waren, wie seit Ende der Pilotphase üblich, Präsenztutorien im Umfang von zwei Semesterwochenstunden, die ab dem 9. September liefen und zum Ziel hatten, die Lerner:innen auf den Umgang mit der Lernplattform vorzubereiten, Strategien für das Lernen mit digitalen Medien zu vermitteln und vor allem die soziale Interaktion als Teil des Lernprozesses zu ermöglichen (vgl. FONSECA; XIMENES 2017: 11). Die Präsenztutorien liefen während der gesamten Kurszeit weiter und griffen dabei auch Inhalte des Online-Angebots auf. Die Lerner:innen erhielten somit Anregungen von drei Seiten: Über die Online-Plattform der DUO, von den Online-Tutor:innen und über die Präsenztutorien an ihrer jeweiligen Hochschule. Während die DUO-Plattform bereits seit mehr als einem Jahrzehnt genutzt wird, ist die Begleitung des Lernprozesses mit Präsenz-Tutorien spezifisch im IsF-Programm vorgesehen und noch relativ neu: dem Einfluss dieser Präsenzzeiten auf den Lernprozess wurde deswegen in der Umfrage besondere Beachtung geschenkt.

Der Link zum Online-Fragebogen wurde am 18. Dezember 2019 an alle Teilnehmenden des Kursdurchlaufs 2019-2 verschickt, unmittelbar nachdem die Phase

der Online-Tutorierung beendet war. Von den 970 Teilnehmer:innen füllten 228 den Fragebogen vollständig aus. Die Rücklaufquote liegt bei 23,5% und ist aufgrund der hohen Fallzahl als repräsentativ anzusehen.

Bei der Erarbeitung des vorliegenden Textes wurden die Antworten auf diejenigen Fragen berücksichtigt, die sich unmittelbar auf die in diesem Aufsatz gestellten Forschungsfragen (insbesondere zum Profil der Lerner:innen und ihren Erfahrungen mit dem Blended-Learning-Szenario) bezogen. Die Analyse und Auswertung der Daten erfolgte bei den geschlossenen Fragen vor allem anhand quantitativer Verfahren, während die Bearbeitung der offenen Fragen durch die Kategorisierung der in den Antworten enthaltenen Informationen und somit, beruhend auf dem Kodierungsprinzip von Mayring (2016), qualitativ erfolgte. Die Aussagen der Studienteilnehmer:innen zu allen offenen Fragen wurden von den Autor:innen durchgelesen, um aus den darin enthaltenen Inhalten Kategorien zu bilden. Dieser induktive Prozess der Kategorienbildung (vgl. MAYRING 2016: 115) ermöglichte eine Datenreduktion, bei der die wesentlichen Inhalte erhalten blieben und gleichzeitig in übersichtlicher Form wahrgenommen und dargestellt werden konnten. Bei der Darstellung der Ergebnisse wurden in der Regel diejenigen Kategorien genannt, auf die sich die meisten Kodierungen aus dem Korpus der Antworten bezogen. Zusätzlich wurden Kategorien berücksichtigt, die nicht sehr häufig eine Kodierung zugeschrieben bekamen, die aber dennoch Einblick in wichtige Aspekte des Blended Learning gewährten und deswegen von den Autor:innen als relevant für die Darstellung erachtet wurden.

# 5 Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die zentralen Befunde der Befragung vorgestellt und interpretiert. Zur besseren Übersicht werden die Ergebnisse mithilfe von Zwischenkapiteln thematisch gebündelt.

## 5.1 Kursverteilung und Lernergebnisse

Der IsF-Durchlauf 2019.2, der dieser Studie zugrunde liegt, hatte 970 Kursteilnehmer:innen (im Folgenden: KTN). Das mit fast zwei Dritteln am meisten belegte Kursniveau war „basis-deutsch A1.1“ mit 629 KTN (dies entspricht 64,8%).

Diese Anfänger:innenkurse wurden alle von Präsenztutorien begleitet, was bedeutet, dass die Mehrheit der KTN im Rahmen des Programms Erfahrungen mit dem Blended-Learning-Modell gesammelt hat. Das nächstfolgende Kursniveau „basis-deutsch A1.2" umfasste 254 KTN (26,2%), und somit waren über 90% der Lernenden auf dem Niveau A1. Auf dem Niveau A2.1 gab es 24 und auf dem Niveau A2.2 noch 17 KTN (2,5% bzw. 1,7%). Den „Uni-deutsch-Sprachkurs B1" haben 46 der KTN belegt (4,7%).

Von der Gesamtzahl der 970 KTN haben am Ende des Kurses 62,7% ein benotetes Zertifikat erhalten und 16,1% eine Teilnahmebescheinigung, während 21,2% den Kurs nicht abgeschlossen haben und somit ohne Nachweis blieben. Die Mehrheit der KTN, die den Kurs erfolgreich abgeschlossen haben, hat ein Zertifikat mit der Note 1 (sehr gut) erhalten.[7] Von den 228 Teilnehmer:innen der Umfrage gaben 198 (bzw. 87%) an, dass sie den Kurs bis zum Ende belegt und somit ein benotetes Zertifikat oder eine Teilnahmebescheinigung bekommen haben. Immerhin 30 (bzw. 13%) Befragte gaben an, dass sie ihre Teilnahme am Kurs vorzeitig abgebrochen haben.

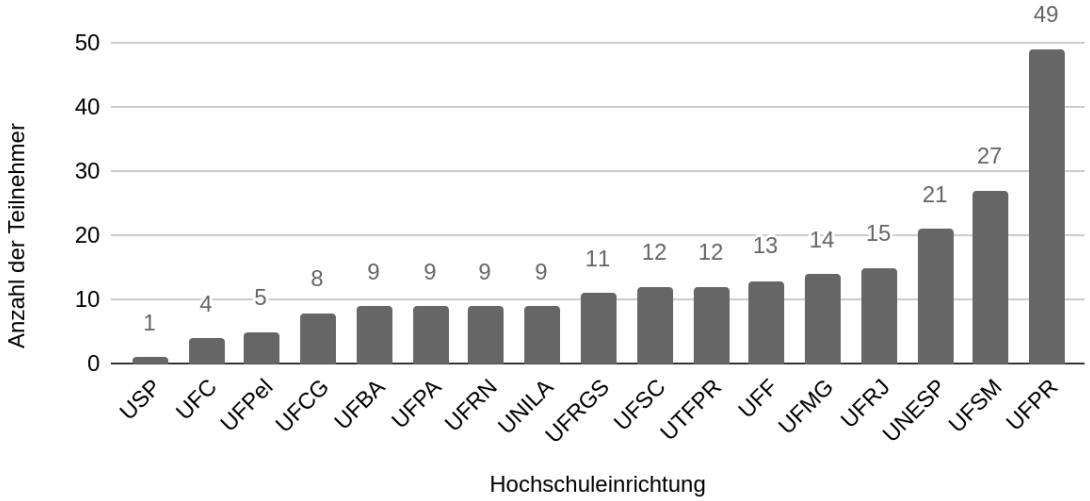
## 5.2 Zum Profil der Kursteilnehmer:innen

Die Befragten sind Studierende verschiedener Universitäten aus ganz Brasilien. Alle 17 Universitäten, die Deutschkurse im Programm IsF anbieten, sind durch die Befragten vertreten, jedoch mit unterschiedlicher Gewichtung. Die Mehrzahl der Befragten stammt aus dem von deutscher Einwanderung geprägten Süden des Landes, allen voran von den Bundesuniversitäten UFPR (49) und UFSM (27), welche im genannten Durchlauf die höchste Anzahl an Kursplätzen vergeben hatten (158 bzw. 109 Plätze). Die folgende Grafik veranschaulicht die Anzahl der Befragten pro Hochschuleinrichtung:[8]

[7] Die Notenskala umfasst die Noten 1 (sehr gut), 2 (gut), 3 (befriedigend), 4 (ausreichend), 5 (mangelhaft) und 6 (ungenügend). Die Mindestnote für das Erhalten eines benoteten Zertifikats ist 4. Mit den Noten 5 oder 6 bekommen Lernende eine Teilnahmebescheinigung.

[8] Die in Brasilien gebräuchlichen Abkürzungen der Universitäten werden an dieser Stelle nicht extra aufgelöst. Die Einrichtungen können unter dem Kürzel problemlos im Internet gefunden werden; eine Tabelle finden sich in der Forschungsliteratur Tabellen mit den kompletten Namen und Standorten (vgl. z. B. VOERKEL 2017: 452).

Grafik 1 – Verteilung der Befragten pro Hochschuleinrichtung

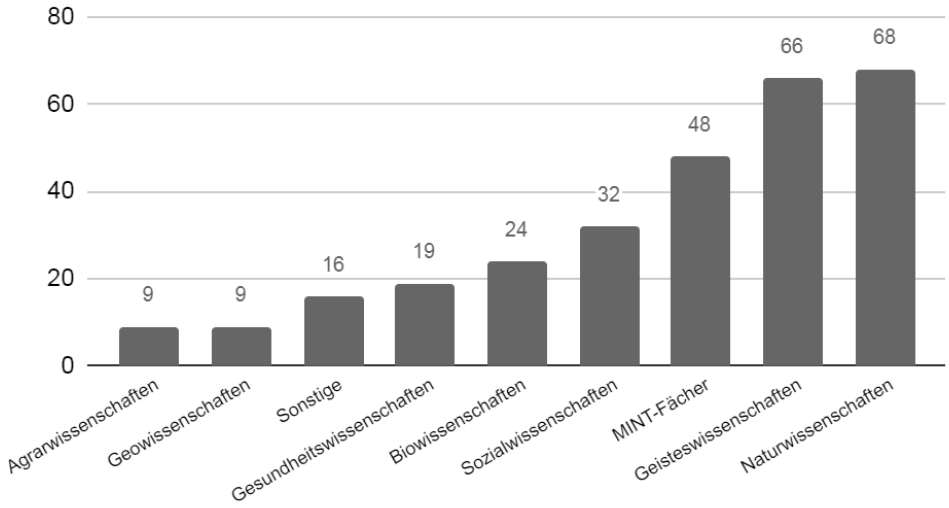



Fonte: Elaboração própria

Die übergroße Mehrheit der Befragten, nämlich 210 (bzw. 92,1%), waren als Studierende im Programm eingeschrieben, zehn (4,4%) mit dem Status als Dozent:innen und acht (3,5%) als Universitätsmitarbeiter:innen. 84,2% der Befragten waren zwischen 16 und 34 Jahre alt. Fast alle, nämlich 220 (bzw. 96,5%), kommen aus Brasilien, nur acht (bzw. 3,5%) aus dem Ausland. 92 Befragten haben ihr grundständiges Studium noch nicht abgeschlossen. Hinzu kommen 37 Befragte, die ein erstes Studium abgeschlossen haben, 36 Masterstudent:innen, 16 Absolvent:innen mit MA-Abschluss, 35 Doktorand:innen, sieben Doktor:innen und drei Befragte, die schon einen Postdoc absolviert haben. Die meisten Lernenden studier(t)en oder arbeiten in den Bereichen der Naturwissenschaften, Geisteswissenschaften, MINT-Fächern und (angewandten) Sozialwissenschaften. Grafik 2 zeigt die Verteilung der Teilnehmenden nach den verschiedenen Fachgebieten.[9]

[9] Grundlage dieser Kategorisierung ist die Fächerliste des brasilianischen Wissenschaftsrates CNPq.

Grafik 2 – Fachgebiete der IsF-Lernenden

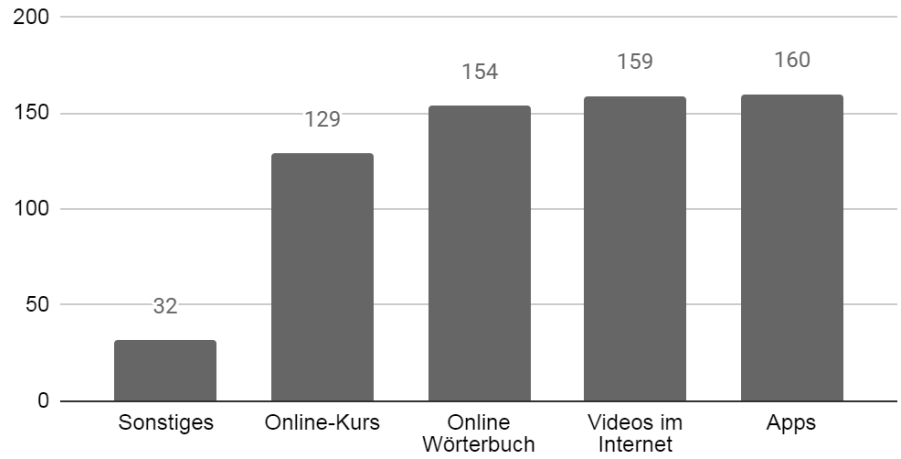



Fonte: Elaboração própria

Bezüglich der Zeit, die die Lernenden außerhalb des Kurses noch anderen beruflichen oder akademischen Aktivitäten widmeten, haben 104 der Befragten eine Arbeitsbelastung zwischen einer und zehn Stunden pro Woche angegeben, 45 zwischen 11 und 20 Stunden sowie 79 von 21 Stunden oder höher. Diese Angabe ist nicht banal, erklärt sie doch zum Teil die Antworten bei den Abbrecher:innen des Programms.

Auf die Frage, ob die Befragten bereits vor ihrer Teilnahme am Programm Erfahrungen mit dem Fremdsprachenlernen im außerschulischen Kontext gesammelt hatten, antworteten 208 (91%) mit „ja“, nur 20 Studienteilnehmer:innen gaben an, vorher keine Fremdsprachen gelernt zu haben. Die folgende Grafik veranschaulicht weiterhin, welche Online-Angebote diejenigen KTN in Anspruch genommen haben, die bereits über Erfahrung mit dem Fremdsprachenlernen verfügten, um ihre Fremdsprachenkenntnisse zu vertiefen. Diese Ergebnisse decken sich mit neueren Erkenntnissen zum Einsatz von Apps und Sprachlernprogrammen (vgl. z. B. VOERKEL; BOLACIO 2020).

Grafik 3 – Bereits wahrgenommene Online-Angebote für das Fremdsprachenlernen




Fonte: Elaboração própria

Zudem gaben 63% der Befragten an, vor ihrer Teilnahme am IsF-Programm nicht über Deutschkenntnisse verfügt zu haben, während 37% auf Vorkenntnisse zurückgreifen konnten. Von den 37% erwähnten 42 KTN, an Sprachschulen gelernt zu haben, während 33 Befragte angaben, ihre Deutschkenntnisse durch autonomes Lernen erworben zu haben. Diese Zahlen unterstreichen die Tatsache, dass Deutsch als Schulsprache wenig verbreitet ist und deswegen häufig im privaten Kontext oder in Kursen der Erwachsenenbildung vermittelt wird (vgl. VOERKEL 2017: 53). Die Gründe, die diese Befragten für die Einschreibung im IsF-Programm angaben, waren hauptsächlich ein bereits vorhandenes allgemeines Interesse oder Neugier an der Sprache und die Chance, in deutschsprachigen Ländern zu studieren oder zu arbeiten. 67 nannten explizit Deutschland als Zielland, Österreich wurde einmal erwähnt und dreimal „deutschsprachige Länder“ im Allgemeinen. Andere oft genannte Gründe waren die Investition in bessere berufliche und akademische Chancen in der Zukunft, das Interesse an Fremdsprachen, die Möglichkeit, einen sehr guten Sprachkurs flexibel und umsonst zu besuchen und die eigene menschliche Entwicklung zu fördern. Die eigene deutsche Abstammung wurde, anders als dies aufgrund der starken deutschsprachigen Einwanderung vielleicht zu erwarten gewesen wäre, nur von zehn Befragten erwähnt.

## 5.3 Erfahrungen mit dem Blended-Learning-Format

Die Einschätzung der Hauptkomponenten des Blended-Learning-Modells (Lernplattform, Online- und Präsenz-Tutorierung) im IsF-Programm bildete den Schwerpunkt der Befragung.

Bei der Eingangsfrage nach der Unterstützung des Lernprozesses gaben 67,5% der Befragten an, die Lernplattform habe im Laufe des Semesters sehr zu ihrem Lernprozess beigetragen, und weitere 28,9% bestätigten einen allgemein positiven Effekt auf das Lernen. Neutrale bis negative Aussagen waren hingegen selten: Lediglich 2,2% der Befragten meinten, die Lernplattform hätte nicht zum Spracherwerb beigetragen, ganze 0,4% stellten keinen Unterschied fest und weitere 0,9% konnten das nicht einschätzen. Auch hinsichtlich des Zufriedenheitsgrades mit der Lernplattform DUO wurde eine direkte Frage gestellt: „Auf einer Noten-Skala von 0 bis 10,[10] *wie ist der Zufriedenheitsgrad in Bezug auf das Erlernen der deutschen Sprache durch die Lernplattform DUO?"* Die Antworten auf diese Frage ergaben den Notendurchschnitt 7,8 und damit ein gutes Ergebnis.

In Bezug auf die Online-Begleitung ist die Einschätzung der KTN ebenfalls überwiegend positiv, denn 68,9% gaben an, die Online-Tutorierung hätte sehr viel zu ihrem Lernprozess beigetragen, und weitere 25,9% gaben eine grundsätzlich positive Rückmeldung – damit bewerteten fast 95% der KTN die Interaktion mit den Online-Tutor:innen als positiv. Die neutralen bzw. negativen Einschätzungen sind im Vergleich niedrig, denn nur 2,2% der Befragten meinten, die Online-Tutorierung hätte überhaupt nicht zum Spracherwerb beigetragen, laut 1,8% ergab sie keinen Unterschied gemacht, und 1,3% konnten keine Einschätzung liefern.

Ein weiteres zentrales Element des BL in den Deutschkursen des IsF-Programms auf Niveau A1.1 ist der Präsenzunterricht. In Hinblick auf diesen meinten 56,1% der Befragten, er hätte sehr zum Lernerfolg beigetragen, und weitere 21,9% waren der Meinung, er habe diesen unterstützt. Damit erachteten 78% der KTN die Präsenztutorien für wichtig oder sehr wichtig. Stärker noch als bei der Einschätzung der Lernplattform

[10] Das brasilianische Notensystem in Schule und Universität beruht auf der Einteilung von 0 bis 10 (wobei [10] die Bestnote darstellt). Die Befragten waren also mit dieser Einteilung vertraut.

waren die Teilnehmenden grundsätzlich mit der Betreuung zufrieden: Auf einer Skala von 0 bis 10 ergab sich ein Durchschnittswert von 8,5.

In Hinblick auf die allgemeinen Rückmeldungen zu den Komponenten des BL lässt sich somit sagen, dass die Lernplattform von mehr als 95% der KTN als grundlegend für den Lernerfolg angesehen wurde, während dies für den Präsenzunterricht nur 78% behaupteten. Gleichzeitig liegt die Zufriedenheit mit den Präsenztutorien etwas höher als mit der DUO-Plattform. Beide Befunde sind nicht überraschend, da die Arbeit mit der Lernplattform den deutlich höheren Zeitaufwand darstellte (bis zu acht Stunden pro Woche), gleichzeitig aber die soziale Interaktion bei Lernenden eine große Rolle spielt (vgl. u. a. PUST 2019).

Bei einem genaueren Blick auf die Rückmeldungen der KTN zeigt sich, dass die meisten erwähnten negativen Aspekte unter den Komponenten des Kurses die Lernplattform betreffen. Unter den Nennungen haben 52 Befragte auf technische Probleme und eine wenig intuitive Gestaltung der DUO-Plattform verwiesen, zudem nannten 10 KTN spezifische Fehler in den Korrekturen und automatischen Feedbacks der selbstkorrigierenden Übungen. Immerhin 32 KTN hätten die eigene Leistung und Lernfortschritte gern durch ein Dashboard mit erledigten und noch nicht erledigten Aktivitäten dokumentiert, das bisher auf der Plattform nicht zu finden sei.[11] Bei aller Kritik überwiegen in Hinblick auf die Lernplattform jedoch letztendlich bei weitem die positiven Rückmeldungen.

Aufschlussreich ist, dass sich die KTN bei allen Fragen und Unsicherheiten rund um die Lernplattform sowohl an die Online- als auch an die Präsenztutor:innen wendeten – diese sollten mögliche Unzulänglichkeiten der Plattform kompensieren. Die meistgenannten positiven Aspekte des Kurses waren somit auch die Unterstützung durch die Online Tutorierung (81 Nennungen) und die Präsenzlehrkraft (64 Nennungen). Explizit erwähnten 36 Befragte die Klärung von inhaltlichen Fragen durch die Online-Tutor:innen und die damit verbundene Relevanz für den Lernprozess. Für die Klärung von Fragen und Erläuterungen der grammatikalischen Inhalte sei laut Aussage von 69 KTN besonders das Präsenztutorium wichtig, und 46 KTN gaben an, dass man im Präsenzunterricht die Lerninhalte und/oder die Plattform selbst besser verstehen kann.

[11] An dieser Stelle ist anzumerken, dass DUO in dieser Hinsicht graduell Anpassungen vornimmt und dass in einigen Monaten eine neue, modernisierte Version der Plattform zur Verfügung stehen wird.

Laut der Meinung von 27 Befragten sollte der Präsenzunterricht nicht nur auf dem Niveau A1.1, sondern auch auf allen anderen Niveaustufen angeboten werden.

## 5.4 Gründe für den Abbruch des Programms

Das Lernen im Programm IsF-Alemão erscheint vor allem dann sinnvoll, wenn die Kurse jeweils bis zum Ende belegt werden und Interesse an einem Folgekurs besteht. Insofern ist es wichtig sich die Abbrecher:innenquote anzuschauen und die Gründe für einen Abbruch näher zu beleuchten.

Während die Abbrecher:innenquote im gesamten Kursdurchlauf 2019-2 bei 21% lag, war die Rate unter den Befragten niedriger: 30 Personen (also 13,1%) gaben an, den Deutschkurs während des Semesters abgebrochen zu haben. Die Gründe dafür sind unterschiedlicher Natur: 21 der KTN meinten, sie hätten die hohe Arbeitslast des Deutschkurses nicht mit dem Studium bzw. der Arbeit vereinbaren können. Dies ist insofern nicht überraschend, als die Mehrzahl der brasilianischen Studierenden nebenbei arbeitet, und deckt sich mit der Angabe von 50 KTN, die die Arbeitsbelastung als „hoch" einschätzten. Vier KTN meinten klar, dass das vorgesehene Pensum nicht in der vorgegebenen Zeit, nämlich in drei Monaten, zu bewältigen sei. Eventuell könnte es also sinnvoll sein, die Zeit zur Bearbeitung der Inhalte auf der Lernplattform noch mehr auszudehnen, sodass die KTN auch in den Semesterferien Zeit hätten, das jeweilige Niveau erfolgreich zu beenden. Allerdings muss beachtet werden, dass der Wunsch nach längeren Kurslaufzeiten – und damit einer flacheren Progression – nur von einzelnen KTN geäußert wurde.

Wichtiger noch als die Kurslaufzeit ist sicher die Vermittlung von Lernstrategien, wie etwa das Erstellen eines eigenen Zeitplans oder auch die Vergegenwärtigung von Lernzielen, für den erfolgreichen Verlauf des Lernprozesses förderlich. Solche Maßnahmen werden bereits im Präsenzunterricht auf der Niveaustufe A1.1 bearbeitet, jedoch haben einige Lerner:innen offenbar auch darüber hinaus Schwierigkeiten, den eigenen Lernprozess effektiv zu gestalten.

Weitere neun KTN gaben an, sie hätten den Kurs aufgrund persönlicher Probleme abgebrochen. Weiterhin erwähnenswert sind die Einzelnennungen bezüglich der eigenen Schwierigkeit, autonom zu lernen, oder auch hinsichtlich der Tatsache, dass die Lernplattform nicht über Tablet oder Smartphone abgerufen werden kann. Diese Kritik

über die Inkompatibilität mit heutzutage nicht mehr aus dem Alltag wegzudenkenden mobilen Geräten deutet auf die Notwendigkeit hin, die Lernplattform auf dem neuesten technischen Stand zu halten und ggf. weiter an der Konnektivität zu arbeiten. Gleichzeitig birgt die Arbeit mit mobilen Endgeräten das Risiko, dass die Lernenden der Vorstellung folgen, sie könnten die Sprache quasi „nebenbei“ und mittels der Erledigung einiger Einsetzübungen erwerben.

### 5.5 Anregungen von Seiten der Kursteilnehmer:innen

Bei der offenen abschließenden Frage, mit der alle Befragten ermutigt wurden, sich frei zu äußern und Anmerkungen, Vorschläge, Lob oder Kritik zu hinterlassen, sind vielfältige Aspekte genannt worden.

Quantitativ gesehen ist es deutlich, dass ganze 64 Nennungen hinsichtlich der bereits erwähnten Kritikpunkte an der DUO-Plattform erfolgten (technische Schwierigkeiten, Dokumentation des Lernwegs) und diese damit an erster Stelle der Rückmeldungen stehen. Zudem wünschen sich 27 der Befragten mehr Erläuterungen zu Übungen und Inhalten der Plattform. Mehr Präsenzunterricht und Face-to-Face-Interaktion wünschen sich 16 bzw. 10 der KTN.

Neben der Lernplattform wurde vor allem das Arbeitspensum thematisiert. So erwähnten 34 KTN, dass die Anzahl der Aufgaben zu hoch sei, der Lernstoff könne in dem geplanten Ausmaß gar nicht bewältigt werden. Weitere 12 Befragte stuften den vorgeschlagenen Zeitplan als problematisch ein: die Verteilung der Aktivitäten sei unpassend bzw. der Kurs müsse länger dauern. Viele sehen also eine Be- bzw. Überlastung durch die Kursteilnahme. Andererseits schlagen 7 Befragte vor, dass zusätzliche Übungen und Lehrmaterialien zur Verfügung gestellt werden sollten.

Insgesamt ist die Betrachtung des Programms trotzdem deutlich positiv: 45 KTN loben das IsF-Programm explizit und 38 weitere Personen bedanken sich für die einmalige Chance, Deutsch überhaupt lernen zu können. Es gibt daneben auch 21 Befragte, die die Plattform positiv bewerten. Lob erhalten ebenso Online-Tutor:innen (29 Mal) und Präsenztutor:innen (27 Mal). Insofern ist wenig überraschend, dass 19 KTN die Fortführung vom Angebot des Präsenztutoriums im Modul A2.1 einfordern. Anerkennung finden auch die Wechselbeziehungen in der eigenen Lerngruppe (3 Äußerungen) sowie die Qualität des Lehrwerks „Schritte“ (2 Äußerungen), das allerdings

ab dem Intake 2019.2 nicht mehr eingesetzt und stattdessen von spezifischen Materialien zur Vernetzung von Online- und Präsenzlernen ersetzt wurde.

Vereinzelte Meinungen sind außerdem: die Pause zwischen einem Intake und dem folgenden sei allzu lang, ein brasilianisches Lehrwerk sollte für den Präsenzunterricht konzipiert werden, und die anderen deutschsprachigen Länder sollten im DUO-Kurs mehr Beachtung finden. Eine Person kritisierte die hauptsächliche Nutzung von Online-Materialien im Programm; drei KTN würden hingegen lieber auf den Präsenzunterricht verzichten.

# 6 Zusammenfassung und Ausblick

Die vorliegende Studie untersucht das Blended-Learning-Szenario am Beispiel der Deutschkurse im Rahmen des Programms IsF-Alemão. Die erhobenen Daten in Bezug auf das Profil der Lerner:innen verdeutlichen, dass es sich überwiegend um ein studentisches Publikum auf Bachelorniveau handelt. Die Kursteilnehmer:innen möchten schon während des grundständigen Studiums ihre Fremdsprachenkenntnisse vertiefen, denn in der Regel wird erst dadurch der internationale akademische Austausch möglich, wodurch sich wiederum die späteren Berufschancen deutlich erhöhen. Das Profil der KTN weist hinsichtlich der vertretenen Studienfächer eine große Vielfalt auf. Die Mehrzahl der Studierenden absolvieren ein Studium in den Natur- oder Geisteswissenschaften, dennoch ist die Anzahl der Studierenden aus den Bereichen der MINT-Fächer, Sozialwissenschaften oder auch Gesundheitswissenschaften nicht unbedeutend. Das Angebot von Deutschkursen im Programm erreicht also Studierende aus unterschiedlichen Fachrichtungen und hat somit das Potential, die Internationalisierung der Universitäten fächerübergreifend zu fördern.

Ungeachtet der großen Herausforderungen an den schulischen Fremdsprachenunterricht in Brasilien verfügt die Mehrzahl der Befragten bereits über einschlägige Erfahrungen mit dem Erlernen von Fremdsprachen und mit der Nutzung von digitalen bzw. Online-Medien für die Vertiefung ihrer Fremdsprachenkenntnisse. Durch das Angebot von Deutschkursen im Blended-Learning-Modell knüpft IsF-Alemão an diese Vorerfahrungen an. Das autonome Lernen auf der virtuellen Lernplattform kommt der stetigen Tendenz der Internetnutzung im Bildungsbereich entgegen, sie wird aber

gleichzeitig durch die Betreuung von Online- und Präsenztutorierung ergänzt, begleitet die Lernenden bei ihrem Lernprozess und trägt zu einer Verbesserung ihrer digitalen Kompetenz bei.

Die Ergebnisse der Erhebung zeigen, dass die KTN ihren Lernprozess bewusst begleiten (können) und die zur Verfügung stehenden Materialien und Möglichkeiten aufmerksam und durchaus auch kritisch wahrnehmen. Gleichzeitig wird deutlich, wie offen die Lernenden für das BL-Setting sind, in denen ihnen eine größere Verantwortung für den eigenen Lernprozess zufällt. Trotz einiger technischer Schwierigkeiten mit der DUO-Plattform, die in Reaktion auf das Feedback der KTN nach und nach gelöst werden, und einem großen Zeitaufwand, der notwendig ist, um das Pensum im vorgesehenen Zeitraum zu bewältigen, fallen die Rückmeldungen zu einem großen Teil sehr positiv aus. Dass die KTN fast ausnahmslos bereit sind, sich auf das BL-Setting einzulassen, sowie ihre im Rahmen der Studie dokumentierte wohlwollende Einschätzung des IsF-Programms, spricht generell für seine Fortführung, denn fremdsprachliche Kompetenzen sind in der heutigen vernetzten Welt für die internationale wissenschaftliche Kooperation unabdingbar. Daher sollte die Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen als fester Bestandteil einer Internationalisierungspolitik angesehen werden. Das Programm setzt in dieser Richtung einen Meilenstein im brasilianischen Hochschulsystem, nicht nur weil durch IsF das systematische, kostenlose und hochwertige Angebot von Fremdsprachenkursen von staatlicher Seite gefördert wird, sondern auch weil Entscheidungsträger an vielen Universitäten des Landes durch die Gründung und Implementierung des Programms die Notwendigkeit erkannt haben, eine längerfristig durchdachte Sprachenpolitik zu entwickeln und zu etablieren.

Nicht zu übersehen ist in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass das IsF-Programm über die Tutorien und das entsprechende Setting auch neue Handlungsräume für die Ausbildung von (Deutsch-)Lehrer:innen an den Germanistikabteilungen Brasiliens eröffnet. Damit fällt den Universitäten eine wichtige Aufgabe zu: Die positive Einschätzung des BL-Formats bekräftigt einmal mehr, dass es in Zukunft immer wichtiger sein wird, Deutschlehrkräfte auch im Bereich des Online-Lernens auszubilden und auf hybride Lernumgebungen vorzubereiten. Der Grundstein dazu sollte bereits während des grundständigen Lehramtsstudiums gelegt werden, wo es wichtig ist, dass die Studierenden mit Programmen zum Deutschlernen (seien dies Apps oder vollständige

Programme) in Kontakt kommen (vgl. dazu VOERKEL; BOLACIO 2020: 444, 449). Ein Beispiel dafür ist die Beschreibung von Fonseca und Ximenes (2017) zur Umsetzung dieser Inhalte an der Bundesuniversität von Bahia (UFBA), die seit Beginn Teil des Netzwerks von IsF-Alemão ist. Hier wird – wie aus vielen anderen Berichten auch – deutlich, wie wichtig die Rolle der Präsenztutoren für das Gelingen des Lernprozesses ist. Entsprechend groß ist die Relevanz, Inhalte bezüglich des digitalen Lernens auch in die Lehrkräfteausbildung zu integrieren. Wie dies gelingen kann (bspw. unter Einbezug des europäischen Rahmenplans *DigiCompEdu* und der bewussten Verschränkung von Theoriebildung und Anwendung) beschreibt bspw. Cani (2020).

In dieser Hinsicht bietet das Programm Idiomas sem Fronteiras auch über den gegenwärtigen Zeitpunkt hinaus eine Fülle von Anregungen, die es in weiteren Studien zu untersuchen gilt. So würde es sich zweifelsohne lohnen, die DUO-Lernplattform – gerade auch in Hinblick auf die spezifische Lernsituation in Brasilien – nach didaktischen und organisatorischen Gesichtspunkten genauer zu betrachten. Bisher weitgehend offen ist auch die Frage, wie die Lernenden ihren Lernprozess selbst gestaltet haben, und inwieweit das Blended Learning-Szenario somit zu einer Ausbildung des autonomen Lernens beitragen kann. Ein weiterer Punkt ist schließlich die Arbeit der Online- und Präsenztutor:innen für die eigene Herausbildung einer integrierten medialen und Online-Lehrkompetenz. Der Blended Learning-Ansatz des Programms gibt somit Anlass für weitere Erhebungen, die in maßgeblichem Umfang dazu beitragen können, das Fach Deutsch im universitären Kontext weiterzuentwickeln und eventuell sogar noch stärker auszubauen.

## Literaturverzeichnis

ABREU E LIMA, Denise; MORAES FILHO, Waldenor. O programa Idiomas sem Fronteiras. In: SARMENTO, Simone; ABREU E LIMA, Denise; MORAES FILHO, Waldenor (org.). *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2016, p. 293-308.

ABREU E LIMA, Denise et al. O programa Inglês sem Fronteiras e a política de incentivo à internacionalização do Ensino Superior brasileiro. In: SARMENTO, Simone; ABREU E LIMA, Denise; MORAES FILHO, Waldenor (org.). *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2016, p. 19-46.

BOCK, Wolfgang F. *Novas mídias como educadores? Contribuição para a crítica da educação digitalizada*. São Paulo, Nankin, 2015, p. 197-221.

BRASH, Bärbel; PFEIL, Andrea. *Unterrichten mit digitalen Medien*. Stuttgart, Klett, 2017. [DLL-Einheit 9].

BRASIL. Portaria no 973, de 14 de novembro de 2014. Institui o Programa Ciências sem Fronteiras e dá outras providências. Abrufbar unter: http://isf.mec.gov.br/ingles/images/pdf/novembro/Portaria_973_Idiomas_sem_Fronteiras.pdf (22.05.2020).

BURWITZ-MELZER, Eva et al. (orgs.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen, Francke, 2016.

CANI, Josiane Brunetti. Proficiência digital de professores: competências necessárias para ensinar no século XXI. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 23, n. 2, p. 402-428, 2020.

DAASE, Andrea; HINRICHS, Beatrix; SETTINIERI, Julia. Befragung. In: SETTINIERI, Julia et al. (org.). *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn, Ferdinand Schöningh, p. 103-122, 2014.

FONSECA, Jael Glauce; XIMENES, José Carlos. O Programa Idiomas Sem Fronteiras – ISF e a formação do professor de Língua Alemã da Universidade Federal da Bahia. *Revista Letras Raras*, v. 6, n. 1, p. 7-19, 2017.

GRÜNEWALD, Andreas. Digitale Medien und soziale Netzwerke im Kontext des Lernens und Lehrens von Sprachen. In: BURWITZ-MELZER, Eva et al. (ed.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Auflage. Tübingen, Francke, 2016, p. 463-466.

GUIMARÃES, Felipe Furtado; FINARDI, Kyria Rebeca; CASOTTI, Janayna Bertollo Cozer. Internationalization and Language Policies in Brazil: What is the Relationship? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.19, n.2, p. 295-327, 2019.

LAUNER, Rebecca. Blende(n)d Deutsch lernen? Ein Blended-Learning-Modell für den Fremdsprachenunterricht. *InfoDaF*, v. 37, n. 4, p. 426-435, 2010.

MANDL, Eva. Blended Learning. In: BARKOWSKI, Hans; KRUMM, Hans-Jürgen (ed.). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen, Francke, 2010, p. 32.

MARQUES-SCHÄFER, Gabriela; ROZENFELD, Cibele C. F. *Ensino de línguas e tecnologias móveis: políticas públicas, conceitos, pesquisas e práticas em foco*. São Paulo, Edições Hipótese, 2018.

MAYRING, Philipp. *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 6., überarbeitete Auflage. Weinheim, Beltz, 2016.

MEISTER, Hildegard; SHALABY, Dalia. *E-Learning. Handbuch für den Fremdsprachenunterricht*. Ismaning, Hueber, 2014.

NASCIMENTO, Ana Karina de Oliveira; SANTOS, Elaine Maria; NASCIMENTO, Laudo Natel do; GOMES, Rodrigo Belfort. O Programa Inglês sem Fronteiras e a Formação de Professores de Inglês: uma Análise Preliminar. In: FERREIRA, Maria Cristina Faria Dalacorte; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de; ÁLVARES, Margarida Rosa; PREUSS, Elena Ortiz (orgs.). *Anais do V Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas:* Construções Identitárias de Professores de Línguas. Goiânia, Gráfica UFG, 2014, p. 322-332.

OJEDA, Andrea; VOERKEL, Paul. Experiences at the implementation of German courses in the IsF program: Language policies, challenges and strategies. In: *Revista Olhares & Trilhas*, v. 20, n. 3, p. 27-43, 2018.

OLIVEIRA, Paulo. Deutsch Lernen und Lehren mit elektronischen Mitteln: von der alltäglichen Anwendung bis zum virtuellen Klassenraum. In: ABRAPA (org.). *V Brasilianischer Deutschlehrerkongress & II Deutschlehrerkongress des MERCOSUL*. São Leopoldo, 2002, p. 280-299.

OLIVEIRA, Paulo; WUCHERPFENNIG, Norma; VETTER, Anisha. Alemão para universitários: formas híbridas. Caderno de Letras, v. 24, p. 59-84, 2008.

PORST, Rolf. *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch*. 3. Auflage. Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften, 2011.

PUST, Daniel. Integrationsmechanismen des Blended Learning im Fremdsprachenunterricht. Eine explorative Fallstudie. *Info DaF*, v. 46, n. 5, p. 586-601, 2019.

REINFRIED, Marcus. Geschichte des Fremdsprachenunterrichts bis 1945. In: BURWITZ-MELZER, Eva et al. (orgs.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Francke, 2016, p. 619-625.

ROCHE, Jörg. *Handbuch Mediendidaktik*. Ismaning, Hueber, 2008.

ROCHE, Jörg (org.). Medienwissenschaft und Mediendidaktik. Tübingen, Narr, 2019.

RÖSLER, Dietmar. E-Learning und das Fremdsprachenlernen mit dem Internet. In: HALLET, Wolfgang; KÖNIGS, Frank G. *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber, Klett Kallmeyer, 2010, p. 285-289.

RÖSLER, Dietmar. *Deutsch als Fremdsprache*. Eine Einführung. Stuttgart, Metzler, 2012.

RÖSLER, Dietmar; WÜRFFEL, Nicola. *Lernmaterialien und Medien*. Stuttgart, Klett, 2014. [DLL-Einheit 5].

SARMENTO, Simone; ABREU E LIMA, Denise; MORAES FILHO, Waldenor (org.). *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2016.

SARMENTO, Simone; ABREU E LIMA, Denise; MORAES FILHO, Waldenor. Apresentação. In: SARMENTO, Simone; ABREU E LIMA, Denise; MORAES FILHO, Waldenor (org.). *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2016, p. 11-16.

SOETHE, Paulo A.; CHAVES, Giovanna L. R. Förderung der deutschen Sprache in Brasilien. In: AMMON, Ulrich; SCHMIDT, Gabriele (orgs.). *Förderung der deutschen Sprache weltweit*. Vorschläge, Ansätze und Konzepte. Berlin et al., De Gruyter, 2019, p. 887-910.

STALLIVERI, Luciane. *Internacionalização e Intercâmbio*. Dimensões e perspectivas. Curitiba, Appris, 2017.

VOERKEL, Paul. *Deutsch als Chance. Ausbildung, Qualifikation und Verbleib von Absolventen brasilianischer Deutschstudiengänge*. [Disertationsschrift]. Jena: ThULB, 2017. Abrufbar unter: https://www.db-thueringen.de/receive/dbt_mods_00033644 (22.05.2020)

VOERKEL, Paul; BOLACIO, Ebal. Zu Verwendung und Potenzial von Online-Lernprogrammen und Apps: Erfahrungen und Erwartungen von angehenden DaF-Lehrkräften aus Brasilien. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 23, n. 2, 2020.

WEININGER, Markus. Echtes Lernen in virtueller Realität. In: ABRAPA (org.). *IV Congresso Brasileiro de Professores de Alemão – Anais*. Curitiba, ABRAPA, 2000, p. 637.

*Recebido em 24 de maio de 2020*
*Aceito em 17 de agosto de 2020*

# Die Relevanz der Selbstlernzentren für die Autonomiebildung beim Fremdsprachenlernen an der Universität

## [The Relevance of Self-Access Centers for the Development of Autonomy in Foreign Language Learning at University]

http://dx.doi.org/10.11606/1982-88372442193

Cristiane Schmidt[1]
Tatiane Cardoso de Aquino[2]

**Abstract:** The need for formal environments at supporting language learners has been the subject of several debates in the area of Modern Foreign Languages, considering its importance in the formation of autonomous subjects. Therefore, this study seeks to reflect on the role of institutionalized spaces, specifically, of Self-Access Centers in the process of development of autonomy and its relationship with the process of foreign language learning. The study focuses its debate at seeking to understand how language scholars/learners develop their autonomy, which strategies they use, as well as what's the relationship like of this process and the use of Centers of Self-Access. The theoretical background is based on authors in the field of Applied Linguistics, such as: Leffa (2018 [1988]); Oxford (1990); Morrison (2011); Tassinari (2012; 2014) and Magno e Silva (2018). For this purpose, the present qualitative approach research is aimed at students belonging to two groups of the Graduate Course in German Language at UFPA, which are in different stages of their higher education. Considering this context, the study proposes some guidelines for to the apprentices/users of the '*Centro de Autoacesso Base de Apoio a Aprendizagem Autônoma* (BA³)', aiming at the their effective development in his the process of autonomy in learning German as a foreign language.

**Keywords:** Center for self-access; self-access; methodologies for foreign language teaching; German language learning.

**Resumo:** A necessidade de ambientes formais voltados ao apoio de aprendizes de línguas tem sido tema de vários debates na área de Línguas Estrangeiras Modernas, considerando sua importância na formação de sujeitos autônomos. Portanto, este estudo busca refletir sobre o papel

[1] Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Rua Augusto Corrêa, 01, Bairro Guamá, Belém, PA, 66075-110, Brasil. E-mail: cris_lehrerin@hotmail.com. ORCID: 0000-0003-0514-2035

[2] Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Rua Augusto Corrêa, 01, Bairro Guamá, Belém, PA, 66075-110, Brasil. E-mail: tatianedeaquino.ufpa@gmail.com. ORCID: 0000-0003-2022-4899

CC BY-NC

de espaços institucionalizados, especificamente, de Centros de Autoacesso no processo de desenvolvimento da autonomia e sua relação com o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras. O estudo direciona seu debate, procurando compreender como acadêmicos/aprendizes de línguas desenvolvem sua autonomia, quais estratégias utilizam, assim como qual a relação desse processo com a utilização de Centros de Autoacesso. A fundamentação teórica está embasada em autores na área da Linguística Aplicada, tais como: Leffa (2018 [1988]); Oxford (1990); Morrison (2011); Tassinari (2012; 2014) e Magno e Silva (2018). Para tanto, a presente pesquisa de abordagem qualitativa volta-se para estudantes pertencentes a duas turmas do curso de Letras-Alemão da UFPA, os quais se encontram em etapas distintas da sua formação superior. Considerando esse contexto, o estudo propõe algumas diretrizes voltadas para o aprendiz/usuário do Centro de Autoacesso Base de Apoio a Aprendizagem Autônoma (BA³), visando o desenvolvimento eficaz do seu processo de formação da autonomia na aprendizagem de alemão como língua estrangeira.

**Palavras-Chave:** Centro de autoacesso; autonomia; metodologias de ensino de língua estrangeira; aprendizagem de língua alemã.

**Zusammenfassung**: Die Notwendigkeit eines formalen Umfelds, das die Sprachlernenden unterstützt, ist immer häufiger Gegenstand von Debatten im Bereich der modernen Fremdsprachen, da es für die Entwicklung autonomer Lerner von Bedeutung ist. Daher soll in dieser Studie die Rolle institutionalisierter Räume, insbesondere von Selbstlernzentren, im Prozess der Autonomiebildung und ihre Beziehung zum Fremdsprachenlernprozess beleuchtet werden. Die Studie versucht zu verstehen, wie Studenten/Lerner ihre Autonomie entwickeln, welche Strategien sie verwenden und in welchem Verhältnis dieser Prozess zur Nutzung von Selbstlernzentren steht. Die theoretische Grundlage wird von Autoren aus dem Bereich der Angewandten Linguistik gegeben: Leffa (2018 [1988]); Oxford (1990); Morrison (2011); Tassinari (2012; 2014) und Magno e Silva (2018). Zu diesem Zweck richtet sich diese qualitative Forschung an Studierende, die zwei Klassen des Deutsch-als-Fremdsprache-Studiums der UFPA angehören, die sich in verschiedenen Phasen ihrer Hochschulausbildung befinden. In diesem Kontext schlägt die Studie einige Leitlinien für den Lernenden/Benutzer des Selbstlernzentrums *Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma* (BA³) vor, die darauf abzielen, den Prozess der Autonomiebildung beim Erlernen von Deutsch als Fremdsprache effektiv zu entwickeln.

**Stichwörter:** Selbstlernzentrum; Autonomie; Methoden des Fremdsprachenunterrichts; Deutsch als Fremdsprache lernen.

# 1 Einleitung

Das Erlernen einer Fremdsprache im Kontext der Hochschulbildung stellt viele Studierende vor unterschiedliche Herausforderungen, und die Art und Weise, wie diese Lernenden ihren Bildungsprozess durchführen, hängt direkt vom Erfolg ihres Lernens ab. Neuere Forschungen im Bereich des Lehrens und Lernens von Sprachen zeigen, dass die Autonomie in diesem Zusammenhang an Bedeutung gewonnen hat.

Vor dem Hintergrund dieser ersten Idee wird in der vorliegenden Arbeit untersucht, wie sich die Autonomie einiger Studierender des Deutsch-als-Fremdsprache-Studiums (*Letras-Alemão*) der Bundesuniversität Pará (von nun an: UFPA) entwickelt und welche Strategien diese Studenten beim Lernen anwenden. Gleichzeitig konzentriert

sich die Studie auf die Beziehung zwischen dem Erlernen von Sprachen und dem Selbstlernzentrum (von nun an: SLZ) *Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma* (von nun an: BA³), dessen Hauptziel es ist, die Autonomie der Lernenden durch Lernmöglichkeiten außerhalb des Unterrichts zu fördern.

Auf der Grundlage des von BA³ vorgelegten Berichts von 2018 wurde festgestellt, dass unter den fünf von der Fakultät für moderne Fremdsprachen (*Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas-FALEM*) dieser Institution angebotenen Sprachen, die Studenten des deutschsprachigen Studiums zu denen gehören, die das SLZ am wenigsten besuchen.

In diesem Sinne gehören zu den zentralen Fragen, die die vorliegende Studie leiten:

(i) Welche Auswirkungen hat SLZ auf das Lernen und die Autonomiebildung von Deutschlernenden an der Universität?

(ii) Gibt es Gründe, die die geringe Teilnahme von Studenten an der FALEM, insbesondere derjenigen des Deutsch-als-Fremdsprache-Studiums im SLZ erklären? Wenn ja, warum nehmen sie nicht am SLZ teil?

Vor diesem Hintergrund sollen die Konzepte der Autonomie und ihre Beziehung zum SLZ aus der Sicht von Autoren der Angewandten Linguistik erörtert werden, um auf der Grundlage ihres Verständnisses Leitlinien vorzuschlagen, die bei der Entwicklung der Autonomie der Lernenden/Benutzer des SLZ hilfreich sind.

Somit stellt dieser Text die folgende strukturelle Organisation dar: zuerst gibt es die Einführung; als nächstes die theoretischen Grundlagen, in denen eine Reflexion über Lernautonomie präsentiert wird, die Beiträge der SLZ und was die Autoren zum Thema Lernstrategien sagen; anschließend werden die methodischen Verfahren präsentiert, die in den Studiendaten genannt werden; zunächst wird die Diskussion der Daten vorgestellt sowie die Richtlinien, und schließlich kommen die Schlussbemerkungen.

## 2 Methodik im Fremdsprachenunterricht

Um die derzeitige Lage des Sprachunterrichts zu verstehen, ist es notwendig, den historischen Weg der wichtigsten Ansätze[3] nachzuvollziehen, die seine Entwicklung

[3] Um mehr über die Verwendung des Begriffs „Ansatz“ anstelle von „Methode“ zu erfahren, siehe Leffa, der Ansatz als „umfassenderen Begriff [als Methode] bezeichnet, indem er theoretische Annahmen über

orientiert haben. In diesem Sinne war für einige Zeit die Grammatik- und Übersetzungsmethode (GÜM) der am häufigsten verwendete Sprachenlernansatz, die geschriebene Form wurde am meisten geschätzt und der mündlichen Sprache wurde fast keine Aufmerksamkeit geschenkt. Nach Rösler (2012) gab es im Unterricht eine klare Dominanz von Lesen und Übersetzen schriftlicher Texte, und Sprechen und Hören waren im Vergleich dazu weniger wichtig.

Im 19. Jahrhundert wurde jedoch der Schwerpunkt des Fremdsprachenlernens anders gelegt, indem nicht mehr das Lesen und Verstehen von Texten das Ziel waren, sondern das Sprechen. So entwickelte sich die Direkte Methode (MD), die die mündliche Sprache betonte und die Integration der vier Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben) einführte (RÖSLER 2012).

Leffa (2018 [1988]: 217) meint „der Antagonismus zwischen der DM, der von Methodologen vertreten wird, und der GÜM, der von den meisten Lehrern in der Praxis eingesetzt wird, scheint einen ständigen Kampf zu zeigen, der die gesamte Sprachdidaktik mit den unterschiedlichsten Ansätzen und Methoden durchzieht“[4]. Diese Aussage zeigt den Widerstand, den viele Menschen gegen das Neue zeigen und dass eine lange Zeit und viele Studien (oder Forschungen) notwendig sind, bis neue Paradigmen verstanden und anerkannt werden.

Nächste kamen die Audiolinguale (ALM) und die Audiovisuelle Methode (AVM), die aus dem Bedarf der amerikanischen Armee während des Zweiten Weltkriegs entstanden, fließende Sprecher in mehreren Sprachen auszubilden. Die Erfahrung war so erfolgreich, dass die Universitäten sich für den Ansatz interessierten, der darin bestand, sich der Sprache für neun Stunden pro Tag für einen Zeitraum von sechs bis neun Monaten zu widmen.

Leffa (2018 [1988]: 220) stellt fest, dass sich die Studien an vier Prämissen orientierten:

(i) „Sprache ist sprechen, nicht schreiben“, daher lag der Schwerpunkt auf der mündlichen Sprache. Die Lernenden sollten zuerst zuhören und sprechen und erst dann lesen und

Sprache und Lernen umfasst“. „[...] Ansätze variieren soweit diese Annahmen variieren“ (LEFFA 2018 [1988]: 211-212 *[freie Übersetzung der Autorinnen])*.

[4] Wir weisen darauf hin, dass die Übersetzungen der Zitate im Artikel freie Übersetzungen der Autorinnnen sind.

schreiben. Es ist bemerkenswert, dass in dieser Zeit Lernzentren häufig für die Bereitstellung von Ressourcen für diese Art von Ansatz eingesetzt wurden.

(ii) „Sprache ist eine Reihe von Gewohnheiten", daher war die Praxis der Wiederholung für die Automatisierung der Sprache unverzichtbar.

(iii) Das „Richtige ist, die Sprache zu lehren und nicht über die Sprache", das heißt, man sollte die lebendige Sprache lehren und nicht Vokabeln, die, obwohl sie gemäß der gebildeten Norm korrekt sind, nicht zur Realität der Sprecher gehören;

(iv) „Sprachen sind anders" und diese Unterschiede sollten hervorgehoben werden.

Zu dieser Periode verbreitete sich die Kritik an diesem Ansatz, aber es gab noch keine Antworte für die auftretenden Fragen. Nach mehreren Versuchen, breitere Ansätze zu formulieren, ist der aktuelle kommunikative Ansatz entstanden (RÖSLER 2012).

Laut Grève und Passel (1975: 13) „tauchte eine Sprache an dem Tag auf, an dem Menschen das Bedürfnis hatten, miteinander zu kommunizieren". Daher ist es durchaus sinnvoll, dass sich der Sprachunterricht auf dem kommunikativen Ansatz basiert, der sich im Sinn und Bedeutung konzentriert und die Semantik der Sprache betont.

> Die Sprache tritt jedes Mal auf, wenn zwei Personen durch Vereinbarung einen bestimmten Sinn und eine bestimmte Handlung angeben und diese Handlung mit einer kommunikativen Absicht durchführen: ein Parfüm an einem Kleid, ein roter oder grüner Schal, der in einer Jackentasche erscheint, einen längeren oder kürzeren Händedruck bilden weitläufige Elemente einer Sprache, ab dem Moment an, an dem sich zwei Personen einig waren, diese Zeichen zur Übermittlung eines Befehls oder einer Idee zu verwenden (GRÈVE; PASSEL 1975: 11; freie Übersetzung der Autorinnen).

Die Autoren weisen darauf hin, dass miteinander kommunizieren zu können die Voraussetzung für ein zufriedenstellendes Leben in der Gesellschaft ist.

## 2.1 Lernerautonomie

In der Hochschulbildung ist die Autonomieentwicklung der Studierenden eine unabdingbare Voraussetzung für die Ergänzung und Verbesserung des Fremdsprachenlernens. Das ist u. a. darauf zurückzuführen, dass viele Studierende mit Grundkenntnissen (oder sogar ohne jegliche Kenntnisse) der Fremdsprache, die sie lernen möchten, das Studium beginnen. Wir verstehen, dass diese Lernenden während ihres Lernens und ihrer Hochschulbildung mit großen Schwierigkeiten konfrontiert sind.

Die Tatsache ist, dass die Zeit im Unterricht nicht genug für ein erfolgreiches Lernen ist. Daher ist es mehr als notwendig, dass die Studierenden auch außerhalb der Unterrichtsstunden lernen. In diesem Sinne greifen einige auf private Sprachschulen zurück, aber die meisten verfügen nicht über die finanziellen Mittel, um dies zu tun. Untersuchungen des Nationalen Verbandes der Direktoren der Bundeshochschulen (*Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior* - ANDIFES) aus dem Jahr 2014[5] zeigen, dass die meisten Studierenden im Bereich „Letras" der untersuchten Bundesuniversitäten ein weniger begünstigtes sozio-ökonomisches und kulturelles Profil haben und oft nicht über Computer, Internetzugang oder genügend Platz zur Durchführung ihrer Studien verfügen.

Dies ist der erste Vorteil von SLZ, da sie diese drei Anforderungen erfüllen können. Morrison (2011) weist darauf hin, dass Selbstlernzentren, obwohl sie anfällig für Einmischung von außen sind, zumindest bequem und lernförderlich sein sollten.

Die Studien über die Autonomie beim Fremdsprachenlernen begannen in Frankreich. Henri Holec war der erste, der definierte, was Autonomie ist und wie wichtig sie für das Lernen ist. Für ihn geht es um die Fähigkeit, „Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen" (HOLEC 1981: 192)[6].

Es ist sehr wichtig, das Konzept der Autonomie zu verstehen, um Fehlinterpretationen zu vermeiden, da es sich für den gesunden Menschenverstand nur um das individuelle und unabhängige Lernen handelt. Benson betont, dass Autonomie als „die mehrdimensionale Fähigkeit ist, die dasselbe Individuum in verschiedenen Kontexten oder Momenten annehmen wird" (2001: 47)[7]. Mit anderen Worten, die Autonomie eines Individuums nimmt unterschiedliche Dimensionen an, da dies von mehreren Faktoren abhängt, die mit ihr koexistieren und von denen einer die Motivation ist, wie wir im folgenden Zitat sehen:

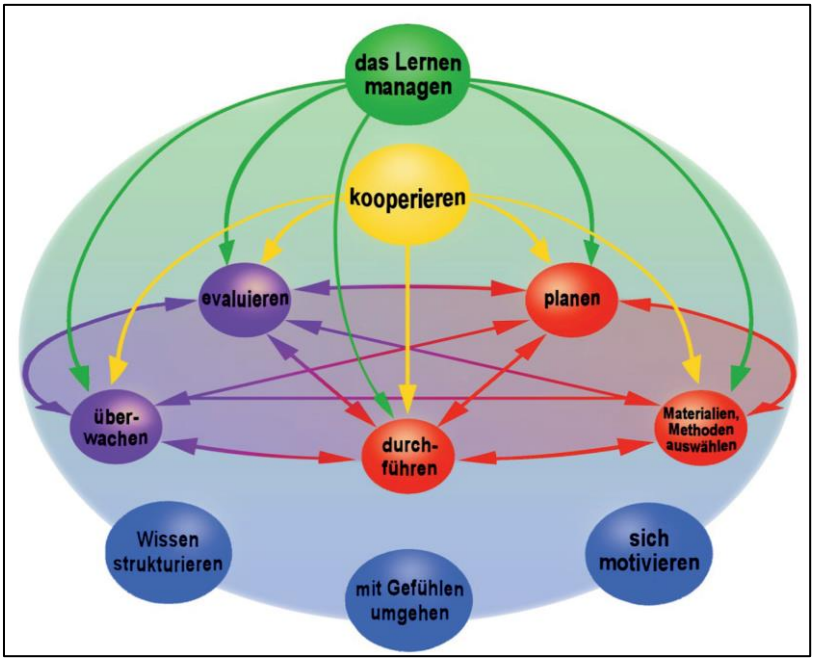
> Motivation ist ein sehr komplexes Phänomen, mit vielen Facetten [...] Es ist wirklich unmöglich, eine einfache Definition zur Motivation zu geben, obwohl man die verschiedenen Merkmale der individuellen Motivation auflisten kann. Zum Beispiel ist die motivierte Person zielorientiert, gibt sich viel Mühe, ist ausdauernd, ist aufmerksam, hat Wünsche, zeigt positive Wirkung, ist angeregt, hat Erwartungen, zeigt Selbstvertrauen (Selbstwirksamkeit) und hat Gründe (GARDNER 2006: 242)[8] .

[5] Forschung verfügbar unter: http://www.andifes.org.br/iv-pesquisa-perfil/ (Zugriff am: 10. Juni 2019).
[6] "to take charge of one's own learning" (HOLEC 1981: 192).
[7] "Multidimensional capacity that will take different forms for different individuals, and even for the same individual in different context or at different times" (BENSON 2001: 47).
[8] „Motivation is a very complex phenomenon, with many facets [...] It is really impossible to give a simple definition of motivation, although it is possible to list the different characteristics of individual motivation.

Daraus lässt sich ableiten, dass diese Eigenschaften, die für den Menschen nicht stabil oder angeboren sind, sondern im Laufe des Lebens entwickelt und variiert werden können, je nach dem Umfeld, in dem sich das Individuum befindet.

Um theoretisch zu verstehen, wie der Autonomieprozess im Individuum abläuft, entwickelte Maria Giovanna Tassinari (2012), Koordinatorin des SLZ der Freien Universität Berlin (FU), ein dynamisches Lernmodell. Aus didaktischen Gründen wurde das dynamische Autonomiemodell von Tassinari in drei Dimensionen unterteilt (siehe Abbildung 1):

Abbildung 1: Dynamisches Modell des autonomen Lernens




Quelle: (TASSINARI 2012 [2010]: 14)

Die erste Dimension, in Lila und Rot, bezieht sich auf die Planung, Methoden, sowie Überwachungs- und Bewertungsmaßnahmen. Wir stellen fest, dass die Pfeile immer in zwei Richtungen zeigen, was auf eine Verbindung zwischen den Faktoren hindeutet.

For example, the motivated person is goal-oriented, makes a lot of effort, is persistent, is attentive, has wishes, shows positive effects, is excited, has expectations, shows self-confidence (self-efficacy) and has reasons" (GARDNER 2006: 242).

Die zweite Dimension, in Blau, steht in direktem Zusammenhang mit kognitiven und metakognitiven Aspekten, wie Emotionen und Motivationen beim Sprachenlernen. Die dritte Dimension, in Gelb, befasst sich mit sozialen Aspekten, wie der Interaktion, die für die Kommunikation und die menschliche Entwicklung von grundlegender Bedeutung ist, insbesondere im Bereich der Sprache. Ganz oben im Modell, in Grün, steht schließlich der Prozess der Verwaltung des eigenen Lernens.

Für Tassinari (2012) sind all diese Dimensionen miteinander verflochten, wenn sich das Individuum für die Verwaltung seines eigenen Lernens verantwortlich macht, Selbstreflexion durchführt und sich selbst einschätzen kann. In dem Moment kann er dann sein Lernen regulieren und infolgedessen ein autonomerer Lerner werden.

Tassinari sagt, ihre Konzeption von Lernerautonomie sei:

> wissenschaftlich begründet und operationell. Sie ist wissenschaftlich begründet, weil ich zu ihrer Erarbeitung zahlreiche existierende Definitionen kritisch analysiert und die wesentlichen Aspekte zusammengefasst und neu modelliert habe [...]. Sie ist operationell, weil sie das Konstrukt in seinen verschiedenen Bestandteilen so definiert, dass es ausreichende Ansatzpunkte für die Lern- und Lehrpraxis bietet (TASSINARI 2012: 13-14).

In Anbetracht dieser Perspektive ist die Bedeutung dieses Modells für den Sprachunterricht in Brasilien hervorzuheben, denn in diesem Zusammenhang ist der Lehrer immer noch als „Besitzer“ des Wissens betrachtet. Dies begünstigt also nicht das angeborene Streben der Lernende nach kognitiver Entwicklung, da es „beim Lehren nicht darum geht, Wissen zu übertragen, sondern Möglichkeiten für dessen Herstellung oder Konstruktion zu schaffen“ (FREIRE 1996: 1).

Daher ist es notwendig, den Unterricht neu zu überdenken, damit sich die Lernenden als Erbauer ihres eigenen Lernens verstehen, da diese Einstellung nicht nur für das Studium, sondern für das Leben im Allgemeinen von großem Nutzen sein wird. Nach Forschungen von Leffa (2002), Nunan (2000) und Nicolaides (2005) ist das autonome Individuum innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers erfolgreich.

## 3 Selbstlernzentren

Selbstlernzentren begannen sich in den 1950er Jahren in Frankreich zu verbreiten, um Ausländern die Möglichkeit zu geben, die Amtssprache des Landes zu erlernen, da es nicht genügend Schulen für alle Einwanderer gab. Da diese ersten Erfahrungen erfolgreich waren, wurden SLZ immer beliebter und später an Universitäten eingeführt,

um Studenten bei der Suche nach Materialien zum Erlernen einer Fremdsprache zu unterstützen (BENSON 2001).

Zurzeit bieten diese Räume mehrere kostenlose Dienste an, deren Hauptfunktion darin besteht, den Benutzern die Ausübung ihrer Autonomie in einer gemütlichen und komfortablen Umgebung zu ermöglichen. Das SLZ wird von Tassinari (2014) so definiert:

> Ein SLZ ist eine Lernumgebung, in der verschiedene Lernmaterialien und Ressourcen zur Verfügung stehen, um Lernenden zu ermöglichen, selbstständig eine oder mehrere Sprachen zu lernen. In der Regel handelt es sich um einen Raum (oder mehrere Räume), der mit Computern, Videoarbeitsplätzen, ggf. einem Video- und Tonstudio ausgestattet ist und Lernenden Bücher, Hör- und Videomaterialien, Zeitschriften und / oder Arbeitsdossiers zur Verfügung stellt (TASSINARI 2014: 270).

Es ist wichtig zu betonen, dass diese Zentren den Lernenden Mittel bieten, die sie brauchen, um das für sie notwendige Wissen zu erlangen, aber dafür müssen sie motiviert sein und Autonomie besitzen, um die Schwierigkeiten zu überwinden, die sich während dieses Lernens auf natürliche Weise ergeben.

Laut Morhy und Rabelo (2019) ermutigen viele Universitäten in verschiedenen Teilen der Welt ihre Studenten, die SLZ der Universität zu benutzen. Einige Beispiele können ernannt werden: die Freie Universität Berlin (FU) in Deutschland; die Hull University in England; die Temasek University in Singapur; die Universität für Wissenschaft und Technologie (HKUST) in Hongkong; die Universität von Xalapa in Mexiko; die Universität von Padua in Italien; die Universität von Helsinki in Finnland; die University of Auckland in Neuseeland; Dokkyo University und die Tokushima University, beide in Japan (MAGNO E SILVA 2018). Es ist wichtig hervorzuheben, dass nicht alle diese SLZ diese Bezeichnung tragen; da sie aber ähnliche Eigenschaften aufweisen wie die Zentren, wurden sie als solche angesehen[9].

In Brasilien wurde zwischen Dezember 2014 und November 2017 eine vom Nationalen Rat für Wissenschaft und Technologische Entwicklung (*Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico* - CNPq)[10] des brasilianischen Ministeriums für Wissenschaft und Technologie geförderte Studie mit dem Titel „Beratung zum Erlernen zusätzlicher Sprachen in Selbstlernzentren für Universitäten“ durchgeführt, um

[9] Um mehr über die Angebote der einzelnen Zentren zu erfahren ist das Buch „Selbstlernzentren und Autonomie beim Erlernen von Fremdsprachen: Forschung und Verbesserung“ (MORHY; RABELO 2019) empfehlenswert.
[10] Registrierungsnummer: 454058/2014-4

zu überprüfen, an welchen Universitäten dieser Dienst angeboten wird. Da die Beratung in der Regel in SLZ erfolgt, musste zuerst eine Umfrage durchgeführt werden, um herauszufinden, wo es sie gibt.

Dazu sandte man Online-Fragebögen an 50 Universitäten, von denen 10 zurück antworteten, dass sie SLZ hatten. Nach diesem ersten Kontakt wurde ihnen ein zweiter Fragebogen geschickt, um mehr Details über die Zentren zu erfahren, aber nur 5 antworteten.

Nach dem Abschlussbericht des Forschungsprojekts (MAGNO E SILVA 2018)[11] sind diese Räume geografisch wie folgt verteilt: Staatsuniversität von Londrina (UEL) in Südbrasilien; Staatsuniversität des Südosten Bahias (UESB), im Nordosten gelegen; Bundesinstitut von Maranhão (IFMA) auch im Nordosten; Bundesuniversität von Pará - Campus Belém (UFPA) und Bundesuniversität von Pará - Campus Bragança (UFPA), beide im Norden des Landes gelegen.

Wie zu sehen ist, sind SLZ in Brasilien immer noch selten und daher muss die Durchführung neuer Zentren und Studien ermutigt werden, um diese Räume zu erhalten, da laut Morhy und Rabelo (2019: 30) „die Schaffung und Installation eines SLZ jedoch nicht ausreicht. Man muss wissen, wie man es verwaltet, damit es den Bedürfnissen der Lernenden und der Institutionen entspricht, in denen sie sich befinden“.

Als ein weiterer entscheidender Faktor für die Entwicklung des SLZ ist seine Funktionsweise zu verstehen. In diesem Zusammenhang bemerkt Henriques (2019: 61), dass die von diesen Zentren angebotenen Dienste die unterschiedlichen Profile und Stile der Benutzer umfassen. Je besser der Student die Umgebung kennt und versteht, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass er den Raum effektiv benutzt.

## 3.1 Lernstrategien

Der Erfolg beim Erlernen einer Fremdsprache steht in direktem Zusammenhang mit der Autonomie des Lernenden, sein eigenes Wissen aufzubauen, da selbst das, was im Klassenzimmer unterrichtet wird, in außerschulischen Aktivitäten geübt und weiterentwickelt werden muss.

[11] Bericht verfügbar beim Selbstlernzentrum BA³.

In diesem Zusammenhang müssen Strategien festgelegt werden, die die Entwicklung der vier Sprachfähigkeiten ermöglichen: Lesen; Hören; Schreiben und Sprechen. Nach Oxford (1999 apud CARVALHO 2016: 61) sind Lernstrategien „wie bestimmte Aktionen, Verhaltensweisen, Schritte oder Techniken, mit denen Lernende ihr eigenes Lernen fördern".

Diese Vorstellung über die Lernstrategien ist dem Menschen jedoch nicht angeboren, kann aber erlernt werden. Daher ist es für den Lehrer äußerst wichtig, die Autonomie innerhalb des Klassenzimmers zu fördern.

Außerdem „können Lehrer einen attraktiven, anregenden, problematisierenden, dialogischen Unterricht nutzen, in dem der Schüler in realen und bedeutungsvollen Situationen der Protagonist seines Lernens ist [...]" (GIRALDELLO; TEDESCO 2016: 37).

Wenn es um das Lernen geht, lernt jeder Einzelne in seiner eigenen Zeit, da die Motivation und die Beschränkungen von Person zu Person unterschiedlich sind. Mit der Unterstützung der Institutionen steigt jedoch die Wahrscheinlichkeit des Lernens erheblich, deswegen ist diese Unterstützung relevant.

Oxford (1990) unterscheidet zwischen direkten Strategien (die die Zielsprache direkt einbeziehen) und indirekten Strategien (die nur das Lernen unterstützen). Jede Strategie ist in drei Gruppen unterteilt, die insgesamt sechs Gruppen bilden.[12] Sie sind:

Direkte Strategien: a) Gedächtnisstrategien: Bildung von Wortgruppen; Verwendung lautlicher Ähnlichkeiten; Verwendung von Wortkarten und Inszenierung von Wörtern oder Ausdrücken; b) kognitive Strategien: Wiederholung, Nachahmung; Verwendung von Ressourcen zum Empfangen und Senden von Nachrichten; deduktives Denken durch Anwendung allgemeiner Regeln und deren Anwendung auf neue Situationen und in der Zielsprache; Zusammenfassungen verfassen; c) Kompensationsstrategien: Gebrauch von Pantomime oder Gesten; Wortanpassung oder -annäherung.

Indirekte Strategien: a) metakognitive Strategien: aufmerksam sein; den Zweck einer sprachlichen Aufgabe identifizieren; Gelegenheit zum Üben suchen; b) affektive Strategien: Gebrauch von Musik; sich selbst belohnen; ein Lerntagebuch schreiben; c) Sozialstrategien: jemanden um Korrektur bitten; mit den Klassenkollegen zusammenarbeiten; kulturelles Verständnis entwickeln.

[12] Um jede Strategie im Detail zu sehen, ist *Language Learning Strategies* (OXFORD 1990) empfehlenswert.

Dies sind nur einige Strategien, die zum Erlernen einer Fremdsprache verwendet und sowohl im Klassenzimmer als auch außerhalb angewendet werden können.

Wie wir sehen können, geschieht Autonomie in vielerlei Kontexten, solange sich das Individuum für sein Lernen verantwortlich macht. Es reicht nicht aus, einfach eine Reihe von Strategien zu lernen und allein zu lernen. Der Lerner muss sich bewusst werden, dass sein Lernen davon abhängt, wie er sich angesichts einer Reihe von Anforderungen verhält, die ihm gestellt werden, und von der Fähigkeit, die Schwierigkeiten zu überwinden, die während seines Studiums in der Grund- und Hochschulbildung unvermeidlich vorkommen.

# 4 Methodische Verfahren

Um das Erlernen von Fremdsprachen von Studierenden der UFPA zu unterstützen und zu fördern, wurde das SLZ BA³, eine Basisförderung für die Lernautonomie, geschaffen, die sich an der Fakultät für moderne Fremdsprachen (FALEM) der UFPA, befindet, dessen Tür hier abgebildet ist (Abbildung 2).

Abbildung 2: Tür der BA³[13]

Quelle: Autorinnen (2019)

[13] Die Wahl eines Baumbildes (vgl. Abbildung 2) stellt das komplexe adaptive System beim Sprachenlernen dar, das auf der von Larsen-Freeman (1997; 2017); Larsen-Freeman, Cameron (2008) vertretenen Theorie basiert.

Dieses SLZ ist eines der FALEM-Labors, umfasst ca. 40 m² und befindet sich im zweiten Stock des Gebäudes des Instituts für Sprachwissenschaft und Kommunikation (ILC). Es wurde 2004 unter der Koordination von Prof. Dr. Walkyria Magno und Silva gegründet und wird seit 2019 von Prof. Dr. Maria Clara Vianna Sá e Matos koordiniert, mit der Unterstützung von zwei Stipendiaten und freiwilligen Studierenden der von FALEM angebotenen Sprachen.

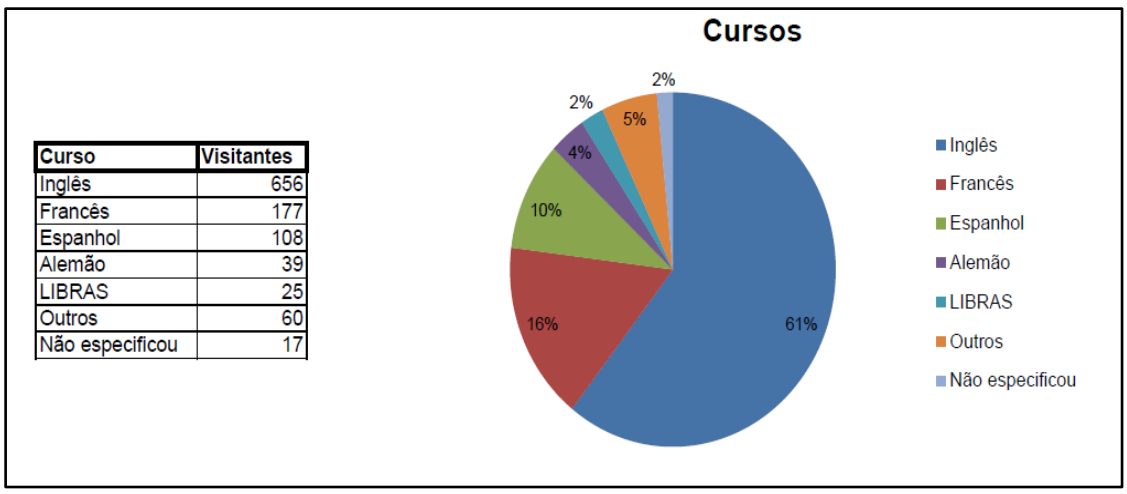
Darüber hinaus gibt es in diesem Zentrum Materialien und Angebote wie: Bücher; MP3 Audios; Lerntipps; Sprachberater; Vorträge; Workshops und Lerngruppen, die den Studenten helfen können, die Zielsprache zu beherrschen.

Nach Angaben des aktuellsten BA³-Berichts ist die Nachfrage von Studenten der deutschen Sprache im Jahr 2018 im Vergleich zu Studierenden anderer Sprachen jedoch noch gering. Konkret wird beim Studium von Deutsch als Fremdsprache an der UFPA von 26 Studierenden pro Jahr ausgegangen, was insgesamt 104 Studenten pro Jahr ausmacht[14]. Die Summe der 39 Deutschlernenden, die das Selbstlernzentrum besuchten, bedeutet also, dass im akademischen Jahr 2018 weniger als die Hälfte der Studierenden dieses Selbstlernzentrum besuchten.

Dies ist in der folgenden Grafik dargestellt (Grafik 1):

Grafik 1: Gelernte Sprachen der BA³ Besucher

| Curso | Visitantes |
|---|---|
| Inglês | 656 |
| Francês | 177 |
| Espanhol | 108 |
| Alemão | 39 |
| LIBRAS | 25 |
| Outros | 60 |
| Não especificou | 17 |




Quelle: Bericht aus der BA³ (2018, *von den Autorinnen adaptiert [2019]*)[15]

[14] Nach Angaben der Koordination des Deutschkurses waren im Jahr 2018 108 Studierende für den Deutschkurs an der UFPA eingeschrieben.
[15] In der Abbildung gibt es folgende Legende: Kurs; Besucher; LIBRAS (Brasilianische Gebärdensprache); andere; nicht spezifiziert.

Mit der Perspektive eines besseren Verständnisses des zu untersuchenden Problems wurde eine qualitative Untersuchung durchgeführt. Ein qualitativer Ansatz impliziert laut Dörnyei „Datenerhebungsverfahren, die in erster Linie zu unbefristeten nichtnummerischen Daten führen, die dann hauptsächlich mit nicht statistischen Methoden analysiert werden“ (DÖRNYEI 2007: 24)[16].

Nach Marconi und Lakatos müssen „sowohl die Methoden als auch die Techniken [...] an das zu untersuchende Problem, an die aufgestellten Hypothesen und an die Art der zu kontaktierenden Informanten angepasst werden“ (MARCONI; LAKATOS 2003: 163)[17].

Mit dieser qualitativen Studie wollen wir die Phänomene sowie ihre Eigenheiten verstehen und interpretieren. Dazu sind der direkte Kontakt des Forschers mit dem untersuchten Kontext und den Teilnehmern der Studie sowie eine adäquate Forschungsmethode erforderlich.

Nach André (2013) ist es ab den 1980er Jahren so, dass qualitative Ansätze im Kontext der Bildungsforschung im weiteren Sinne auf Fallstudien zurückgreifen. Nach Ansicht der Autorin versucht die Fallstudie, sich auf ein bestimmtes Phänomen zu konzentrieren und dabei seinen Kontext und seine vielfältigen Dimensionen zu berücksichtigen. Dabei legt sie einerseits Wert auf den einheitlichen Aspekt und unterstreicht andererseits die Notwendigkeit einer eingehenden Analyse.

In Anbetracht dessen verstehen wir, dass unsere Forschung eine Fallstudie ist, was Yin zufolge der Fall ist:

> Als Forschungsmethode wird die Fallstudie in vielen Situationen verwendet, um zu unserem Wissen über individuelle, gruppenbezogene, organisatorische, soziale, politische und verwandte Phänomene beizutragen. [...] In all diesen Situationen ergibt sich der differenzierte Bedarf an Fallstudien aus dem Wunsch, komplexe soziale Phänomene zu verstehen. Kurz gesagt, die Fallstudienmethode ermöglicht es den Forschern, die ganzheitlichen und aussagekräftigen Merkmale von Ereignissen und des realen Lebens beizubehalten (YIN 2010: 24).

In diesem Sinne handelt es sich bei der Fallstudie um ein Verfahren, das es dem Beobachter ermöglicht, sich auf eine kleine Gruppe, eine Institution zu konzentrieren und

[16] “Data collection procedures that result primarily in open-ended, non-numerical data which is then analysed primarily by non-statistical methods” (DÖRNYEI 2007: 24).
[17] “Tanto os métodos quanto as técnicas devem adequar-se ao problema a ser estudado, às hipóteses levantadas e que se queira confirmar, ao tipo de informantes com que se vai entrar em contato” (MARCONI; LAKATOS 2003: 163).

verschiedene Methoden zur Datenerfassung zuzulassen, die zu unserer Forschung und gleichzeitig zum Verständnis des untersuchten Phänomens beitragen.

In Anbetracht dessen wurde diese Untersuchung an der UFPA, im Campus Belém, im Gebäude Mirante do Rio durchgeführt, einem der Gebäude des FALEM, das wiederum zum Institut für Sprachwissenschaft und Kommunikation gehört. Die Datenerfassung dauerte insgesamt drei Tage und bestand aus zwei unterschiedlichen Momenten:

(i) Direkte Anwendung des Fragebogens: Am 29. Oktober 2019 wurde der Fragebogen in der Klasse des zweiten Semesters im Studium Deutsch als Fremdsprache angewendet. In dieser Klasse sind fünfundzwanzig Studenten eingeschrieben, von denen vierzehn anwesend waren. Am 30. Oktober wurde dieser Fragebogen in der Klasse des achten Semesters angewendet, an der regelmäßig zehn Studenten teilnahmen. Daraus wurden Daten von sechs Studierenden erhoben.

(ii) Einreichung des Fragebogens per E-Mail: Am 31. Oktober wurden E-Mails an eine Studentin des zweiten Semesters und an vier Studenten des achten Semesters gesendet, von denen eine Studentin des achten Semesters antwortete.

Daher wird die Teilnahme von 20 Studenten, genau 14 neuen Studenten und 6 in der Endphase des Studiums in Betracht gezogen - was fast alle potenziellen Studenten für diese Fallstudie darstellt.

## 5 Datenanalyse

In dieser Sektion werden die gesammelten Daten vorgestellt, beschrieben und diskutiert sowie Analysen zum jeweiligen Untersuchungsgegenstand durchgeführt.

Das in dieser Studie verwendete Forschungsinstrument gliedert sich in zwei Teile (Teil A und B). Der Teil A hat vier Fragen und befasst sich mit dem Profil der Forschungsteilnehmer und die Tabelle 1 fasst ihre Eigenschaften zusammen.

Bei Teil B handelt es sich um einen Fragenbogen, der sechs offene Fragen enthält. Es wichtig zu bemerken, dass diese Fragen, die die Teilnehmer im 2. Teil geantwortet haben, auf Portugiesisch sind. Deshalb wurden die hier vorgestellten Beispiele von den Autorinnen ins Deutsche übersetzt worden.

Um die Teilnehmer zu bezeichnen, ohne sie mit ihren eigenen Namen zu identifizieren, werden folgende Bezeichnungen verwendet: für neue Studenten (NS1; NS2 usw.) und für Studenten in der Endphase (GS1; GS2 usw.).

Tabelle 1: Profil der Forschungsteilnehmer

| **Identifizierung** | **Alter** | **Studienanfangsjahr im Studium Deutsch als Fremdsprache** | **Weitere Berufstätigkeit** |
|---|---|---|---|
| NS1 | 23 | 2019 | Krankenpflegetechniker(in) |
| NS2 | 21 | 2019 | Verwaltungstechniker(in) |
| NS3 | 23 | 2016 | Englischlehrer(in) |
| NS4 | 18 | 2019 | - |
| NS5 | 21 | 2019 | Student(in) |
| NS6 | 48 | 2019 | Verwalter(in) |
| NS7 | 25 | 2019 | Multimedia-Techniker(in) |
| NS8 | 21 | 2019 | Student(in) |
| NS9 | 20 | 2019 | Student(in) |
| NS10 | 29 | 2019 | Student(in) |
| NS11 | 18 | 2019 | Student(in) |
| NS12 | 37 | 2019 | Buchhalter(in) |
| NS13 | 17 | 2019 | Student(in) |
| NS14 | 19 | 2019 | Student(in) |
| GS1 | 29 | 2016 | Deutschlehrer(in) |
| GS2 | 48 | 2011 | Portugiesischlehrer(in); Nählehrer(in); Unternehmer(in). |
| GS3 | 22 | 2016 | Student(in) |
| GS4 | 23 | 2016 | Student(in) |
| GS5 | 24 | 2014 | Student(in) |
| GS6 | 26 | 2016 | Kommunikationstechniker(in); Journalist(in) |

Quelle: Autorinnen (2019)

Unter den in der obigen Tabelle aufgeführten Merkmalen ist zu erkennen, dass das Alter der Teilnehmer zwischen 17 und 48 Jahren schwankt, wobei die Mehrheit zwischen 20 und 30 Jahren liegt. 13 der 14 Studierenden des zweiten Semesters begannen den Studiengang 2019. Bei den Studierenden des achten Semesters war der Eintritt zwischen 2011, 2014 und 2016.

In Bezug auf die Berufstätigkeit identifiziert sich die Hälfte der Teilnehmer als Studenten und die andere Hälfte berichtet von unterschiedlichen Hintergründen, wie z.B.: NS1 ist Krankenpflegetechniker; NS3 ist Englischlehrer; GS2 ist Portugiesischlehrer und Nähllehrer; GS6 ist Kommunikationstechniker und Journalist, wie in der Tabelle (Tabelle 1 oben) zu sehen ist.

Bezüglich der Daten aus dem Fragebogen haben wir im zweiten Teil die offenen Fragen. Zu diesem Zweck wurden sechs Fragen an die Studierenden von Deutsch als Fremdsprache gestellt, sowohl für diejenigen, die das zweite Semester besuchen, als auch für diejenigen, die sich im achten Semester an der UFPA befinden.

Insbesondere in Bezug auf die erste Frage des Fragebogens, in der *nach Vorkenntnissen in der Zielsprache gefragt wurde*, wurde festgestellt, dass von den 20 Teilnehmern dieser Studie 13 Teilnehmer keine Vorkenntnisse hatten, als sie das Studium angefangen haben, 6 Teilnehmer Grundkenntnisse in der Sprache besaßen und nur 1 Teilnehmer bereits mittelgute bis fortgeschrittene Kenntnisse der deutschen Sprache besaß.

Einige Faktoren können dazu beitragen, dass die meisten Studierenden ohne Vorkenntnisse der deutschen Sprache das DaF-Studium beginnen. Zum einen ist die Kenntnis der deutschen Sprache keine Voraussetzung für die Teilnahme am Studium. Ein weiterer ausschlaggebender Faktor ist die Tatsache, dass Deutsch in den meisten Schulen in der nördlichen Region Brasiliens nicht als Unterrichtsfach im Lehrplan für Primar- und Sekundarschulbildung aufgeführt ist.

Parallel dazu finden wir im Fall der deutschen Sprache und Kultur einen eingeschränkten Kontakt von Menschen aus der nördlichen Region zu deutschsprachigen Personen, was sich durch die Verwendung von anderen Fremdsprachen in den Medien (Internet, Filme, Videos usw.) wie Englisch unterscheidet. In Anbetracht dieser Situation kann das Fach Deutsch ein Gefühl der Fremdheit bei den Studenten hervorrufen und folglich ihr Lernen beeinflussen.

In Bezug auf die nächste Frage, in der der Teilnehmer gefragt wurde, *ob sie über einen Computer, Internetzugang und einen geeigneten Ort zum Lernen zu Hause verfügen,* zeigen die Daten, dass 11 Teilnehmer die drei Fragen positiv beantworten konnten; 4 Teilnehmer haben nur Internetzugang; 2 Teilnehmer haben nur Computer; 1

Teilnehmer hat Computer und Internetzugang und 1 Teilnehmer hat Computer und geeigneten Ort.

Aus diesen Daten geht der Grund hervor, warum von den 12 Studenten, die an BA[3] teilnehmen, 7 zum SLZ gehen, unter anderem, um den Internetzugriff zu nutzen, da das SLZ die drei Anforderungen erfüllt: Computer, Internetzugang und einen geeigneten Platz zum lernen (MORRISON 2011).

Die nächste Frage erforscht, *wie die Teilnehmer Autonomie definieren und ob sie sich als autonome Fremdsprachenlerner betrachten.* Bei positiven Antworten sollten sie dann informieren, *mit welchen Strategien sie die Fremdsprache lernen*. Bei den gesammelten Daten stellen wir fest, dass sowohl positive als auch negative Antworten Ähnlichkeiten aufweisen.

Von den 20 Teilnehmern dieser Studie betrachten sich 13 Studenten als autonom und 7 gaben an, eine solche Eigenschaft nicht zu haben. Bei denjenigen, die angeben, nicht autonom zu sein, wurde festgestellt, dass 4 Studenten die falsche Ansicht vertreten, Autonomie bestehe nur darin, allein zu lernen. Dies trifft auf die Antwort von Student NS4 zu, wie wir weiter unten sehen werden: *„Es ist die Fähigkeit, allein zu lernen“.*

Autoren, die sich mit Autonomie befassen, warnen uns bereits vor dieser reduzierenden Interpretation des Autonomiebegriffs und schlagen vor, dass dies im Klassenzimmer oder in den von den SLZ angebotenen Workshops verstärkt werden sollte, damit sich die Studenten mit dem Thema vertraut machen und ihren eigenen Lernprozess verstehen können (TASSINARI 2012).

Eine weitere erwähnenswerte Antwort ist die des Teilnehmers NS8: *“Für mich ist Autonomie die Kontrolle, die der Lernende über sein Lernen übernimmt. Er entscheidet, was er studiert und welches Material er verwendet. Ich betrachte mich in Anführungszeichen als autonom, weil ich eine Fremdsprache, Spanisch, autonom gelernt habe, aber ich bin nicht autonom [genug], um Deutsch zu lernen.“*

Diese Aussage deutet auf die Nichtlinearität der Autonomie hin und, obwohl der Student das Thema kennt und weiß, was zu tun ist, kann er nicht autonom Deutsch lernen. Dies ist auf die Tatsache zurückzuführen, dass die Motivation durch äußere Einflüsse beeinträchtigt wird und zu Fortschritten, Stabilität und Rückschlägen führen kann. Aus der Antwort des Studenten kann jedoch nicht geschlossen werden, dass er nicht motiviert ist, sondern vielmehr, dass dieser Teilnehmer das Gefühl hat, keine Autonomie als

Deutschlerner zu haben. Wenn der Mensch nicht motiviert ist, strengt er sich nicht an und zeigt keine positive Haltung, um sein Ziel zu erreichen (GARDNER 2006).

Es gibt auch Studierende, die wissen, was Autonomie ist und die sie mit Exzellenz in die Praxis umsetzen. Dies ist der Fall bei Student NS9, der daraus folgert: „*Autonomie ist, wenn der Student seine eigenen Initiativen ergreift, um sein Lernen zu verbessern, das heißt, nach anderen Wegen Ausschau zu halten, um mehr über die Sprache zu lernen, die er sprechen möchte. Ich versuche, viele deutsche Texte zu lesen, um meinen Wortschatz zu verbessern, und ich höre auch viele Audios, weil ich Schwierigkeiten beim Hören habe".*

Die folgende Frage forderte *die Teilnehmer auf, über die Entstehung ihrer Autonomie nachzudenken.* Um dies zu veranschaulichen, wurden vier Antworten ausgewählt, die uns in Bezug auf den Moment der Reflexion dieser Teilnehmer über ihren eigenen Prozess der Autonomiebildung halfen. Ein graduierter Student schließt ab: "*Ich habe nie darüber nachgedacht, wie meine Autonomie zustande gekommen ist und habe mich erst dann als autonom betrachtet, als ich mit einer Person gesprochen habe, die sich mit diesem Thema befasst"* (GS1). Nach einem anderen graduierten Studenten (GS3): *"Es geschah, als ich merkte, dass man nicht nur vom Lehrer im Klassenzimmer lernt".*

Auch der beginnende Student schließt daraus, dass er sich "*durch soziale Medien und Beispiele enger Freunde (NS5)"* autonomer fühlte. Der andere formuliert jedoch Folgendes: *"Ich bin autonom beim Lernen, was ich mag, im Fall von Spanisch, das ich autonom gelernt habe, habe ich die Sprache nur wegen der Liebe gelernt, weil ich mich durch das Lernen der Sprache gut gefühlt habe" (NS8).*

Nunan (2000) verteidigt die Idee, dass Autonomie auf viele Arten erreicht werden kann und dies steht in direktem Zusammenhang mit den Zielen, die die Studenten dazu gebracht haben, die Fremdsprache zu lernen, und auch mit ihrer Persönlichkeit, mit ihrem Bildungsniveau und mit dem kulturellen Kontext, in dem sie sich befinden. Daher entdeckt jeder Mensch seine Fähigkeit, Autonomie zu entwickeln, und handelt nach seinem eigenen Rhythmus und seinen persönlichen Bedürfnissen.

In der vorletzten Frage wurden die *Studierenden über den Besuch an der BA[3] gefragt. Wenn die Antwort negativ war, sollte sie begründet werden; wenn die Antwort*

*positiv war, sollte sie durch die Aktivitäten ergänzt werden, die die Studierenden im Selbstlernzentrum durchführen.*

Von den 6 Teilnehmern im achten Semester gaben 2 an, das *Selbstlernzentrum* BA³ regelmäßig zu besuchen, was dem jüngsten Bericht von BA³ aus dem Jahr 2018 entspricht und feststellt, dass wenige deutschsprachige Studenten diesen Lernplatz besuchen. Bei den Teilnehmern des zweiten Semesters erklärten jedoch 9 der 14 Teilnehmer, das SLZ zu besuchen. Von den 5 Teilnehmern, die das SLZ nicht benutzen, nennen 4 den Grund Zeitmangel und 1 erklärt, sich vom Raum nicht angezogen zu fühlen.

In der letzten Frage des Fragebogens wurden *die Studenten darum gebeten, anzugeben, welche Art von Aktivität sie bei der BA³ sehen möchten*. Die Daten zeigen, dass von den 20 Umfrageteilnehmern nur zwei nicht geantwortet haben und von den 18, die geantwortet haben, einer meint, dass er mit den von BA³ angebotenen Aktivitäten zufrieden ist.

Bei den Antworten, die darauf hindeuten, dass neue Aktivitäten im SLZ entwickelt werden sollten, fanden sich jedoch Ähnlichkeiten unter den Ideen, da 6 Teilnehmer Filme in der Zielsprache ansehen möchten; 3 wünschten sich, es gäbe Workshops zur deutschen Kultur. Die anderen Teilnehmer berichteten, dass sie gerne von einem Sprachberater begleitet werden würden. Daneben wurden auch die folgenden gewünschten Alternativen erwähnt: Karaoke ausprobieren, Spiele basteln, Lerngruppen bilden, Lesestunden haben, sowie Konversations- und Schreibworkshops haben.

Nach dieser Analyse besteht ein Interesse der Teilnehmer an Aktivitäten, die auf die deutsche Sprache in BA³ ausgerichtet sind. Es ist zu beachten, dass die Workshops sowohl von einem Lehrer als auch von einem freiwilligen Studenten durchgeführt werden können, der von dem für die SLZ zuständigen Lehrer unterstützt wird. Dies ermöglicht die wichtige aktive Beteiligung der Studenten so früh wie möglich, da sie ihr Wissen vertiefen und von Teilnehmern zu Workshop-Koordinatoren werden können, was zum Wachstum des SLZ beiträgt und den Lernzyklus über Autonomie fortsetzt.

Aus den Aufzeichnungen dieser Studenten im Vergleich zum BA³-Bericht 2018 können wir schließen, dass die Zahl der Studenten der deutschen Sprache in diesem SLZ eine steigende Tendenz zeigt. In dem Bericht erfahren wir, dass 37,5% der Deutsch-Studenten das SLZ 2018 benutzten und bei den zwei in dieser Studie befragten Gruppen erfahren wir, dass 55% der befragten Studenten das SLZ in diesem Jahr besucht haben.

Die Daten zeigen außerdem, dass die Gründe für den Besuch auf den Internetzugang und die Teilnahme an verschiedenen von BA³ angebotenen Workshops zurückzuführen sind.

## 5.1 Richtlinien

Um diese Studenten, die das Selbstlernzentrum BA³ als Ergänzung zu ihrem Studium in der Zielsprache anstreben, zu unterstützen, schlagen wir Richtlinien vor, die ihnen helfen können, die Funktionsweise dieses Zentrums zu verstehen.

Damit der SLZ-Benutzer den Raum effektiver nutzen kann, muss er die vom Zentrum angebotenen Mittel verstehen und nutzen können, sowie auch die Rollen der Individuen, die die Mittel zum Funktionieren bringen. Für Henriques (2019) übernimmt das SLZ zwei Rollen: eine öffentliche und eine private. Die öffentliche umfasst die Individuen und die Institution an sich. Die private Rolle berücksichtigt jedoch das Profil jedes Studenten sowie die geeigneten Lernmittel.

In der öffentlichen Rolle kann der Benutzer identifizieren, welche Dienstleistungen im Zentrum angeboten werden und ob diese Aktivitäten mit seinem Lerninteresse übereinstimmen. Die Institution ihrerseits kann dann durch Benutzerfeedback erfahren, welche Aktivitäten gefördert werden müssen. In der privaten Rolle kommt Autonomie ins Spiel, da es sich um eine individuelle Lernumgebung handelt, in der Benutzer ihre Strategien testen und ihre Schwierigkeiten erkennen.

In der privaten Rolle findet auch die Sprachberatung statt. Die Beratung ist eine Form von therapeutischem Gespräch, das dem Individuum hilft, ein Problem zu bewältigen, bei dem die Berater bereit sind, Strategien anzugeben, die darauf abzielen, das Studium in den vier sprachlichen Kompetenzen zu entwickeln: Hören; Lesen; Schreiben und Sprechen, sowie Tipps, die die Angst und Spannung der Studenten mindern. Die Aufgabe des Beraters ist es also, den Lernenden beim Erreichen ihrer Ziele zu unterstützen. Bei BA³ können sie sich auf diesen Auftrag verlassen.

Sprechen ist ein Thema, das die Aufmerksamkeit von Lernern einer Fremdsprache auf sich zieht, da das Sprechen eine der letzten Fähigkeiten ist, die entwickelt werden. Um zur Autonomie dieser Studenten beizutragen, bietet BA³ Vokabel-Workshops an, in denen Lernstrategien vermittelt werden, die verschiedene Lernwege vorstellen, von Literatur bis zu sozialen Netzwerken, Handy-Anwendungen; Filme und Serien.

Deutschsprachige Kultur wird im curricularen Deutschunterricht kaum behandelt und um diesem Bedürfnis gerecht zu werden, bietet BA³ Workshops wie „Deutschsprachige Kultur: Stereotype und Realität“ an.

In diesem SLZ gibt es auch Workshops wie das *German Sit In*, in denen Schüler zusammengebracht werden, die ihre Kenntnisse in der Zielsprache verbessern möchten. Die Motivation wird durch soziale Interaktion erarbeitet, wodurch das Selbstwertgefühl der Studenten gestärkt und ihre Bereitschaft zum Lernen gesteigert wird.

Es ist wichtig zu betonen, dass BA³ für alle Lerner der Universität zugänglich ist. Das Ausleihen von Büchern und Materialien ist jedoch allein den Studenten der FALEM vorbehalten. Workshops, Vorträge und andere Aktivitäten sind allerdings für alle Studenten frei. Eine weitere wichtige Information ist, dass die Workshops von den Anforderungen und der Verfügbarkeit der freiwilligen Koordinatoren abhängen.

## 6 Schlussbemerkungen

Die Leitfragen dieser Fallstudie waren die Frage nach den Auswirkungen der SLZ auf das Erlernen und die Ausbildung der Autonomie von Fremdsprachenlernern und die Frage, ob es Gründe gibt, die die geringe Teilnahme von Studenten an der FALEM bestätigen, insbesondere die von Deutsch als Fremdsprache im SLZ.

Angesichts dieser anfänglichen Fragen wird geschlussfolgert, dass die Entwicklung der vorliegenden Studie es ermöglicht hat, die Probleme im Zusammenhang mit dem Autonomieprozess zu verstehen, da in den Antworten der Teilnehmer Elemente entdeckt werden konnten, die diskutiert und analysiert werden konnten. Gleichzeitig konnten in ihren Antworten Beziehungen zu den Theorien hergestellt werden, die diese Forschung leiten.

Durch das Zusammenfassen der Richtlinien für die Lernenden wurde klar, dass viele Aktivitäten, die von den Studierenden in der Umfrage als wichtig eingestuft wurden, bereits vorhanden sind, wie z.B. Workshops zur deutschsprachigen Kultur, Sprachberatungs- und Konversationsworkshops. Daraus kann man schließen, dass diese Angebote noch nicht genug bekannt für die Studenten sind, oder dass die Teilnehmer nicht gut informiert sind.

Anhand der Antworten auf die Fragebögen kann auch bestätigt werden, dass es einen Zusammenhang zwischen Autonomie und SLZ gibt, da die meisten Studenten diesen Raum nutzen, um zu lernen, was sie im Klassenzimmer nicht gelernt haben, oder um das zu verstärken, was sie bereits können. Auf diese Weise fördern sie sowohl die Motivation als auch die Autonomie.

Der zweite Teil der Befragung zeigt im Vergleich zum Ergebnis des BA³-Berichts 2018, dass die Besucherzahl in diesem SLZ beträchtlich zugenommen hat. Die Daten zeigen auch, dass der Zeitmangel der Grund dafür ist, dass einige Studenten das SLZ nicht besuchen.

In diesem Zusammenhang wird der Schluss gezogen, dass die Lerner am SLZ teilnehmen wollen, aber nicht können. Diese Studie endet hier nicht, da es immer möglich ist, die im SLZ entwickelte Arbeit zu erweitern. Viele Aspekte können in zukünftigen Forschungen diskutiert werden. Es war jedoch möglich, über die ersten Fragestellungen über das SLZ nachzudenken und zu bestätigen, dass wir in Bezug auf die Erwartungen der Studenten, was die angebotenen Aktivitäten der BA³ angeht, auf dem richtigen Weg sind.

## Literaturverzeichnis

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educacão? *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade,* Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013.

BENSON, Phil. *Teaching and researching autonomy.* Longman Pearson. Edinburg, 2001.

CARVALHO, Miriam de C. D. *O ensino de estratégias de aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia do aprendiz de alemão em turmas multiseriadas de escolas públicas do estado de São Paulo*. São Paulo, 2016, p. 61-66.

DÖRNYEI, Zoltán. *Research method in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARDNER, Robert. *The socio educational mole of second language learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House, 2006.

GIRALDELLO, Ademir Paulo; TEDESCO, Anderson Luiz. (Re)pensando o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. *Entretextos,* v.16, n.1, p. 25-42, 2016.

GRÈVE, Marcel de; PASSEL, Frans Van. *Línguística e ensino de línguas estrangeiras*. Tradução de Genieve Masuet. São Paulo: Pioneira, 1975.

HENRIQUES, Wanessa R. Nunes. Agentes em interação em centros de autoacesso. In: MORHY, Sádie Saady; RABELO, Jhonatan Allan de Andrade. (Orgs.). *Centros de Autoacesso e Autonomia na aprendizagem de Línguas Estrangeiras:* pesquisa e aprimoramento. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

HOLEC, Henri. *Autonomy and Foreign Language Learning.* New York: Pergamon Press, 1981.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEFFA, Vilson José. Metodologia no ensino de línguas. In: BOHN, Hilário; VANDRESSEN, Paulino. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2018 [1988], p. 211-236.

LEFFA, Vilson José. *Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas*. Trabalho apresentado no II Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras (II FILE). Pelotas: UCPel, agosto de 2002. Abrufbar unter: http://www.leffa.pro.br/ (Zugriff am 25.07.2019).

MAGNO E SILVA, Walkyria. *Relatório do projeto de pesquisa aconselhamento na aprendizagem de línguas adicionais em centro de autoacesso em universidades*. Belém: UFPA, 2018.

MORHY, Sádie Saady; RABELO, Jhonatan Allan de Andrade. *Centros de Autoacesso e Autonomia na aprendizagem de Línguas Estrangeiras*: pesquisa e aprimoramento. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

MORRISON, Bruce. *A framework for the evaluation of a self-access language learning centre. Studies in Self-Access Learning Journal*, v. 2, n. 4, p. 241-256, 2011. Abrufbar unter: https://sisaljournal.org/archives/dec11/morrison/ (Zugriff am 18.08.2019).

NICOLAIDES, Christine Siqueira. *Inglês no contexto de Hong Kong:* um olhar de fora em relação ao aprendizado autônomo de línguas. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M.; BARCELOS, A. (Orgs.). *Linguística aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: Pontes, v.1, 2005, p.155-172.

NUNAN, Dany. *Autonomy in language learning. Plenarypresentation*, ASOCOPI Cartagena, Colombia, 2000. Abrufbar unter: https://www.nunan.info/presentations/autonomy (Zugriff am 20.07.2019).

OXFORD, Rebecca. *Language Learning Strategies:* what every teacher should know. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990.

RÖSLER, Dietmar. *Deutsch als Fremdsprache*. Eine Einführung. Stuttgart: Metzler, 2012.

TASSINARI, Maria Giovanna. *Evaluating learner autonomy:* a dynamic model with descriptors. SISAL Journal, v. 3, n.1, 2012. p. 24-40.

TASSINARI, Maria Giovanna. Kompetenzen für Lernerautonomie einschätzen, fördern und evaluieren. *Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt: Kompetenzen konkret*, v. 41, n. 1, p. 10-24, 2012.

TASSINARI, Maria Giovanna. *Ein Selbstlernzentrum als Weg zur Autonomie:* Chancen und Herausforderungen. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, n. 40, p. 269–293, 2014. Abrufbar unter: https://www.researchgate.net/publication/305754292_Ein_Selbstlernzentrum_als_Weg_zur_Autonomie_Chancen_und_Herausforderungen_Jahrbuch_Deutsch_als_Fremdsprache_Intercultural_German_Studies_40_2014_269-293 (Zugriff am 30.10.2019).

YIN, Robert. *Estudo de caso:* planejamento e métodos. [Tradução Ana Thorell. Ver. Téc. Cláudio Damacena], 4. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

*Recebido em 28 de março de 2020*
*Aceito em 27 de julho de 2020*

# *Zeitgeist*: Modelando um projeto editorial com interface digital

[*Zeitgeist*: Modelling an editorial project with digital interface]

http://dx.doi.org/10.11606/1982-88372442217

Paulo Oliveira[1]
Leandro Ledel[2]

> **96.** Man könnte sich vorstellen, daß gewisse Sätze von der Form der Erfahrungssätze erstarrt wären und als Leitung für die nicht erstarrten, flüssigen Erfahrungssätze funktionierten; und daß sich dies Verhältnis mit der Zeit änderte, indem flüssige Sätze erstarrten und feste flüssig würden.
>
> **97.** Die Mythologie kann wieder in Fluß geraten, das Flußbett der Gedanken sich verschieben. Aber ich unterscheide zwischen der Bewegung des Wassers im Flußbett und der Verschiebung dieses; obwohl es eine scharfe Trennung der beiden nicht gibt. […]
>
> **99**. Ja, das Ufer jenes Flusses besteht zum Teil aus hartem Gestein, das keiner oder einer unmerkbaren Änderung unterliegt, und teils aus Sand, der bald hier, bald dort weg- und angeschwemmt wird.
>
> (WITTGENSTEIN 2004: 15 [*Über Gewissheit*])

**Abstract**: This paper presents the main lines that guide a model for an editorial project for the teaching of German as a foreign language in Brazilian higher education contexts. The discussion contemplates the editorial point of view, technical issues related to the use of digital technology and a teaching-learning concept that provides a theoretical justification for the model presented.

**Keywords:** German as foreign language; teaching material; virtual interfaces; blended learning

**Resumo**: Apresentam-se aqui as linhas-mestres de um modelo para projeto editorial de materiais didáticos destinados ao ensino de alemão em contextos universitários no Brasil. Contemplam-se o ponto de vista editorial, questões técnicas ligadas ao uso de tecnologia digital e uma concepção de ensino-aprendizagem que dê conta de uma justificação teórica do modelo apresentado.

**Palavras-chave:** Alemão LE; material didático; interfaces virtuais; formas híbridas de aprendizagem

[1] Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Reitoria/CEL, R. Cora Coralina, 300 Cid. Univ. Zeferino Vaz, CP-6004, Campinas, SP, Brasil, 13083-896. E-mail: olivp@unicamp.br. ORCID: 0000-0001-6054-9888

[2] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Área de Informática, Avenida Thereza Ana Cecon Breda (Vila São Pedro), Hortolândia, SP, Brasil, 13183250. E-mail: leandro.ledel@gmail.com. ORCID: 0000-0003-4607-6548

CC BY-NC

**Zusammenfassung:** Die vorliegende Diskussion stellt die Leitgedanken eines Modells zur Publikation eines DaF-Lehrwerks zur Anwendung in brasilianischen Hochschulkontexten vor. Berücksichtigt werden der Standpunkt des Verlags, technische Fragen bezüglich der e-Technologie und ein Lehr-Lern-Konzept, das dem vorgestellten Modell als theoretische Fundierung dienen kann.

**Schlagwörter**: DaF; Lehrwerkentwicklung; e-Materialien; *blended learning*

# 1 Ponto de partida[3]

No início das discussões sobre um projeto editorial para o ensino de alemão como língua estrangeira (DaF) em contextos acadêmicos no Brasil, a partir de demanda apresentada por uma **editora universitária**[4] nos primeiros meses de 2019, colocou-se a questão se "ainda faz sentido produzir um **livro** didático no contexto contemporâneo", visto que os/as aluno(a)s cada vez mais se mostram imerso(a)s em contextos digitais e muitas vezes nem trazem o livro didático para a aula,[5] usando em seu lugar versões – não autorizadas – em pdf. Substituir o xerox pelo pdf é um dos sintomas de fenômeno mais amplo de cópias eletrônicas tomando o lugar do livro impresso. No caso das mídias audiovisuais, a questão torna-se ainda mais complicada, visto que tocadores de CD ou DVD já são raridade, sendo necessário repassar os arquivos para outros suportes, como pendrive ou armazenamento na nuvem, ou convertê-los para formatos eletrônicos como *mp3* para som ou *mp4* para vídeo. Tal imersão digital não deixa também de ser problemática. A infraestrutura de informática de muitas instituições é precária, e tampouco se pode partir do princípio de que todas as alunas tenham acesso aos recursos de *soft* e *hardware* necessários, ou que as conexões de internet sejam confiáveis. No mais, a cultura digital de larga escala leva a comportamentos e expectativas associadas à valorização da imediatez, pela onipresença de programas e plataformas como *Facebook*, *Twitter* e

[3] Agradecemos a Norma Wucherpfennig, que (por razões circunstanciais) não pôde participar da redação do texto, por sua leitura atenta, comentários e sugestões; a Mariana Kuntz de Andrade e Silva, por disponibilizar sua dissertação em formato eletrônico, num momento de difícil acesso a repositórios públicos; a Dörthe Uphoff, pela leitura atenta e crítica, e por disponibilizar sua tese e outros títulos importantes para o debate; a toda a equipe de *Zeitgeist*, pela discussão que levou-nos à presente reflexão. Quaisquer deficiências são de nossa exclusiva responsabilidade.

[4] Essa demanda não significa garantia de publicação, que depende de aprovação do Conselho Editorial, após análise do produto concreto. Tampouco significa que a proposta não possa vir a se concretizar por outras vias.

[5] Por razões de economia e legibilidade, passaremos a fazer as referências genéricas (ou no plural) apenas no **feminino**, apontando assim para o fato de que marcas de gênero expressam relações de poder e de que essas devem ser questionadas, no sentido da busca por tratamento igualitário. Se o masculino é passível de ser lido como termo genérico, o feminino também o é (aqui, com referências abstratas, manteve-se o masculino). Em citações, mantivemos o tratamento dado no original – com ou sem diferenciações.

*WhatsApp*, cuja facilidade de uso não só mascara o enorme aparato tecnológico necessário para mantê-las em funcionamento, como também dificulta a percepção de que questões complexas demandam aprofundamento, o que por sua vez demanda tempo de reflexão, etc.[6]

O presente ensaio explora o horizonte de possibilidades e limitações para um **projeto editorial** que queira dar conta da inexorável passagem para o virtual, numa sociedade globalizada e cada vez mais pervadida pela tecnologia digital e seus mecanismos de inteligência artificial, reconhecendo ao mesmo tempo as enormes disparidades que condicionam os potenciais contextos de aplicação dos materiais didáticos (MDs) a serem disponibilizados a seu público-alvo. Trata-se aqui de estudo exploratório oriundo de um contexto acadêmico com forte propensão à pesquisa de ponta, nas mais variadas áreas do conhecimento, no qual se procuram soluções que atendam de modo adequado a contextos específicos, como resposta local a questões formuladas de modo global – segundo o mote *think globally, act locally* (OLIVEIRA 2002). Devido ao caráter eminentemente **transversal** da discussão, abarcando desde questões teóricas de fundo até aspectos eminentemente práticos/técnicos em diferentes áreas, em alguns pontos não faremos mais do que arranhar a superfície do debate, desvelando sua complexidade, porém sem aprofundar-nos em todos os aspectos evocados – até mesmo para não perder de vista o **foco** da discussão. Se a interligação dos tópicos e sua relevância para o modelo proposto tiverem ficado evidentes ao final do texto, ele já terá cumprido sua função.

Para uma melhor compreensão da proposta, revisitaremos brevemente algumas etapas do caminho que levou a ela, no tocante à abordagem didática e à convergência com questões de tecnologia ou do espaço virtual (Subseção1.2). Note-se que o lugar onde se consolidou tal experiência é marcado pela função de dar soluções a demandas institucionais concretas, fazendo uma ponte entre a pesquisa acadêmica e aplicações práticas – a exemplo do que fazem hoje *start ups* em outras áreas, voltadas para demandas "da sociedade" ou "do mercado". Antes desse relato, cabe explicitar, no plano teórico, a importância do **cenário** onde se dá o ensino-aprendizagem de línguas e o **papel** que os diferentes MDs podem nele exercer, para termos uma apreensão mais adequada da

[6] Muitos aspectos desse cenário inicial tornaram-se mais agudos com o advento da pandemia de Covid-19 e a expansão exponencial do uso de recursos virtuais para ensino remoto (emergencial). A discussão dessas inflexões, no entanto, ficará, necessariamente, para um momento futuro. Sobre o tema, vide edição especial de *Pensar a Educação*, ano 6, vol.6 n.1: https://pensaraeducacaoemrevista.com.br (26/6/2020).

proposta editorial em tela (1.1). Na sequência, faremos uma discussão mais **técnica** dos fatores envolvidos na implementação e utilização de uma interface digital (Seção 2), para que se tenha uma ideia, ainda que aproximada, do rol de decisões a serem tomadas, com suas implicações para a produção, comercialização e utilização dos MDs. É certo que questões dessa natureza não costumam ser alvo da reflexão acadêmica quando se discute o uso de recursos digitais no ensino de línguas – mote do presente volume – e que a linguagem usada não poderá ser excessivamente técnica. Esperamos ter encontrado o equilíbrio adequado entre legibilidade – para o público da revista – e o necessário rigor conceitual. Por fim, na Seção 3, retomaremos, de um ponto de vista mais abstrato, alguns dos tópicos tratados sob outras óticas nas seções anteriores, visando situar o **estatuto teórico** tanto da proposta editorial em si (1.3) quanto da experiência institucional sintetizada em 1.2.

## 1.1 Ensino de língua estrangeira (LE) vs. segunda língua (L2), material didático global vs. regional/localizado ou local

Do ponto de vista estritamente comercial, a demanda da **editora** visa suprir uma lacuna que surgirá no momento em que o um de seus títulos (*Blaue Blume*) deixar de estar na base das disciplinas de alemão na Unicamp, Instituição de Ensino Superior (IES) à qual está vinculada, após cerca de década e meia de uso. À parte esse aspecto mais pragmático, tem-se também o reconhecimento da importância do **ensino**, ao lado da dimensão estritamente acadêmica que orienta a composição do catálogo da Editora da Unicamp em termos gerais. Quando de sua inclusão no catálogo, *Blaue Blume* representou uma novidade nesse sentido (OLIVEIRA 2006), e a experiência acumulada desde então aponta para um potencial ainda não plenamente explorado, do ponto de vista editorial, das **aplicações didáticas** no meio acadêmico, i.e., de materiais que possam integrar-se às bibliografias dos cursos e/ou disciplinas.

Materiais didáticos para o ensino de línguas deixam-se organizar em diferentes categorias, segundo seu modo de produção e o público a que se destinam.

> Primeiramente, nos estudos sobre MDs é fundamental considerar que existem **diferentes tipos** de materiais e que cada um deles é pensado para uma determinada **finalidade**. Desse modo, concordamos com López-Barrios e Villanueva de Debat (2014) sobre **a importância de definir e caracterizar esses materiais em globais, localizados e locais**[104]. Para Tomlinson (1998, p.x), um material **global** é aquele que "não é escrito para aprendizes de uma determinada cultura ou país, mas cuja intenção de uso é direcionada para **qualquer aprendiz**, de um determinado nível e idade de **qualquer**

> **lugar do mundo**"[105]. Hadley (2014) complementa que o **material global** se tornou, no século 21, um dos maiores recursos pedagógicos para o ensino de uma LE, especialmente por seu **forte apelo comercial e editorial**. Os outros tipos de MDs referem-se, respectivamente, aos **materiais localizados** (ou glocais[106]), [...] a **versão adaptada de um material global** [,] e aos **materiais locais**[i107]. Espera-se que o **material localizado** consiga relacionar as **necessidades e os interesses dos aprendizes de modo mais contextualizado** [...]. Em nossa compreensão, os materiais localizados apresentam-se como uma alternativa favorável para o processo de ensino-aprendizagem de uma LE no contexto público de ensino. Especialmente porque os **professores** podem lançar mão do recurso da **adaptação** para transformar a proposta original de um MD, (re)significando assim a importância desse instrumento didático, de modo que esse material consiga **representar a realidade de seus aprendizes**. (LUCAS 2016: 87-88; destaques acrescidos)[7]

Na área de DaF, usa-se comumente outra terminologia, diferenciando produções internacionais de edições regionais (*internationale vs. regionale Lehrwerke*), com menos ênfase em produções locais – quase uma raridade no país (cf. UPHOFF 2009: 80-88). Para nossos propósitos, a divisão tripartite é mais funcional, pois permite caracterizar adequadamente o que está em jogo e enfatizar a versão **local**. A versão brasileira de *Blaue Blume* insere-se claramente na categoria de **material localizado/regional**, sendo esse MD (~ *Lehrwerk*) a única variante com produção local de um material global que já em sua concepção original previa alguma diferenciação regional – seja pelo simples uso de metalinguagem na língua das aprendizes, conforme as tradições de cada país. A opção por uma versão brasileira levava em conta diferenciações no contexto de ensino-aprendizagem (OLIVEIRA 2006), se de Língua Estrangeira (LE) ou Segunda Língua (L2),[8] num momento em que se discutiam alternativas concretas para a produção de MDs de DaF no Brasil (BOLOGNINI ET AL. 2008; BOHUNOVSKY 2011).

A despeito dessa discussão, o caso mais comum nas últimas décadas continua a ser a utilização de MDs **globais**, produzidos em países nos quais o alemão é (um) idioma oficial. Como aludido na citação de Patrícia Lucas (2016) acima, tais materiais não são pensados em termos do ensino de LE, com a possibilidade de mobilizar uma metalinguagem comum às aprendizes (de modo geral, sua língua materna), e levando em conta as **aplicações** mais imediatas que o conhecimento da LE possa vir a ter. Nesse último caso, o potencial de **uso efetivo**, em contextos de não-imersão, é diverso daquele ligado à pragmática de situações do cotidiano ou, mais recentemente, a aspectos

[7] Interpolações nossas, cortes em citações e eventuais notas (omitidas na citação) vêm entre colchetes [...]. Nossa discussão gira em torno dos tópicos destacados.
[8] Mais recentemente, agregou-se à discussão o conceito de Língua Adicional, no debate sobre o plurilinguismo.

específicos da realidade de migrantes, pessoas em situação de refúgio etc. – tendo em comum a **imersão na língua alvo** (L2), pressuposto mormente privilegiado na produção editorial voltada para uso global, numa leitura estrita do **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR = QUADRO)**. Por outro lado, aprendizes inseridas inicialmente numa situação de LE também têm em seu horizonte a possibilidade de imersão **futura** em contextos de L2, o que em parte explica o sucesso de MDs globais e justifica sua utilização em contextos de LE – nos quais MDs **localizados/regionais** ou mesmo **locais** deveriam ter a prioridade. O modelo para *Zeitgeist* aqui proposto leva em conta essa possível complementariedade, conforme discutido brevemente na Seção 3 (ver também função do **círculo externo** do modelo, na Subseção 1.3)

### 1.2 Percurso institucional na Unicamp

Segundo Dietmar Rösler e Nicola Würffel, mudanças técnico-mediáticas no ensino de DaF trazem em seu bojo o risco tanto de "rejeição irracional" quanto de "expectativas iniciais demasiadamente elevadas", com repercussões negativas em ambos os casos. Um outro problema seria certa tendência a "tratar o uso da mídia como caso especial, inovação etc.", passando ao largo do reconhecimento de que "cada uso específico deve ser inserido numa longa linha de discussão didática" (RÖSLER & WÜRFFEL 2017: 252-253).[9]

Na síntese a seguir, procuramos dar conta da inserção dos diferentes usos de tecnologia na discussão e prática didática na Unicamp, visando ilustrar como a integração de novos recursos às mídias tradicionais ocorreu de forma paulatina e interligada com questões conceituais, de método, testando-se sempre os limites da aplicabilidade aos contextos dados. Trata-se de um percurso relativamente extenso, com fases de testes e/ou aplicação que permitissem também algum acompanhamento de caráter longitudinal.

Desde seus primórdios, o trabalho com DaF na Unicamp seguiu basicamente as tendências internacionais, aderindo aos respectivos paradigmas em voga (cf. UPHOFF 2009: 63-80), a começar por manuais cognitivistas tradicionais até o início da década de 1970, passando depois para o áudio-lingual e aderindo relativamente cedo à abordagem comunicativa – e a MDs globais *mainstream* – no final da década de 1980. Em meados dos anos 1990, duas novas tendências tomam forma, a começar pela exploração de outras possibilidades de ensino-aprendizagem, contemplando também variações da modalidade

[9] Todas as traduções direto do original são nossas.

**a distância**, inclusive com a produção de MDs *in loco* – parcialmente em cooperação com a FernUniversität Hagen (SARTINGEN; OLIVEIRA; DEGELO 1997).[10] O passo seguinte foi aderir a MDs globais fora do *mainstream*, destinados a um público adulto com interesses culturais, a exemplo de *Die Suche* (Langenscheidt), que se apresentava como "o outro MD" (*„das andere Lehrwerk"*) para DaF. Dentre os diferenciais que tornaram *Die Suche* interessante naquele contexto, destaquem-se a valorização da dimensão expressiva da linguagem, com recurso sistemático à literatura, e a mobilização de textos mais complexos do que os usualmente encontrados em MDs *mainstream*.

Essa tendência foi acompanhada por um trabalho sistemático de compatibilização de recursos online com a utilização de MDs em suportes tradicionais, na modalidade de *blended learning* (combinação de estudo presencial e a distância, suportes empíricos e virtuais), com produção *in loco* de comentários, disponibilização de material complementar, etc. A experiência de vários anos com *Die Suche* mostrou ser acertada a opção por trabalhar com textos mais complexos, não restritos à pragmática do cotidiano e sem priorizar claramente a produção oral, como no *mainstream* da época. Tal foco num nicho mais específico foi um fator crucial[11] quando da opção por adotar um MD **localizado/regional**, propondo sua produção à Editora da Unicamp – após fase piloto com a versão em espanhol de *Blaue Blume*, produzida na Alemanha, uma vez mais com suporte adicional elaborado *in loco* e disponibilizado via ferramentas virtuais.

Contribuiu para tal proposta de uma abordagem híbrida o fato de que havia, na própria Unicamp, uma forte linha de pesquisa em informática voltada para fins educacionais, da qual resultou, dentre outros, o *TelEduc* (NIED 1997-2017), Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) pioneiro – nacional e internacionalmente. Tanto os MDs em uso à época quanto o *TelEduc* remetiam a referenciais teóricos construtivistas ou socioconstrutivistas, o que facilitou sua convergência e uso combinado – não cabendo

[10] Tal produção *in loco* tivera início em período anterior, de intensa experimentação **sem** recurso ao livro didático, notadamente – mas não só – em disciplinas voltadas para a **leitura** de textos originais. Viviam-se os anos iniciais da Linguística Aplicada no Brasil, quando o foco principal ainda estava no ensino de línguas. No plano teórico, discutiam-se intensamente questões como a distinção **adquirir vs. aprender** (na esteira de Krashen), abordagens *top-down* vs. *bottom-up* etc. Da falta de um **fio condutor** – papel usualmente delegado ao livro didático – emanaram vários problemas, como: 1) trabalho limitado à sala de aula, com prejuízo da aprendizagem autônoma; 2) falta de recursividade, com prejuízo da aquisição sistemática, sobretudo lexical; 3) descompasso entre disciplinas ministradas por diferentes docentes, com prejuízo da coerência institucional nos níveis oferecidos.

[11] Cf. Michael Schart sobre o uso de *Die Suche* no Japão, notadamente no tocante às conclusões sobre a herança positiva desses MDs – não obstante sua não consolidação como alternativa comercialmente viável, mesmo que dirigida a um nicho específico (SCHART 2005: 16-17). Parte significativa dessa análise aplica-se ainda hoje, como possível horizonte – *mutatis mutandis* – para *Zeitgeist*.

aqui discutir forma nem grau dessas relações (por razões de **foco** e espaço). Na sequência, surgiram novos AVAs, alguns de uso comercial e tecnologia proprietária, como o *Blackboard* (da Microsoft),[12] outros baseados em código aberto, como o *Moodle*.[13] Vários fatores levaram a uma migração gradual para o *Moodle*, como: seu referencial socioconstrutivista; a filosofia de software livre, colaborativo e de código aberto, sem custos de licença; e também, como grande diferencial, uma forte convergência com as tendências de software não educacionais de utilização em larga escala, além da possibilidade de integração com alguns deles.

Ainda que o que estivesse em jogo fossem propostas de aplicação eminentemente **prática**, as experiências acumuladas ao longo desse percurso não deixaram de ser compartilhadas com a comunidade de pesquisa, seja em encontros acadêmicos ou publicações especializadas. Tais contribuições remontam aos primórdios da utilização de computadores para fins didáticos (OLIVEIRA 2000, 2001) e ao surgimento dos AVAs (OLIVEIRA 2003), relatam várias explorações do potencial – e das limitações – de ferramentas virtuais específicas para determinadas finalidades didáticas (OLIVEIRA 2007, 2008, 2009, 2012, 2015), discutem conceitos como **formas híbridas** (OLIVEIRA; WUCHERPFENNIG; VETTER 2008),[14] **passagem para o virtual** (OLIVEIRA; WUCHERPFENNIG 2011), **diferenciação** para grupos específicos (HERZIG ET AL. 2015) e, *last but not least*, abordam também aspectos eminentemente **técnicos**, referentes ao próprio desenvolvimento e gerenciamento de ferramentas eletrônicas (LEDEL; RICARTE 2004; LEDEL 2010).

Entre um passo e outro nesse itinerário, a Editora da Unicamp publicou, em 2006, o MD **localizado/regional** *Blaue Blume*, que tem como grande diferencial o recurso sistemático e quase exclusivo a **textos autênticos**, de diversos gêneros, e em grande parte com um **nível de complexidade** bem maior do que o usualmente encontrado em MDs globais *mainstream*, possibilitando assim também uma diferenciação clara entre as atividades voltadas prioritariamente para a **recepção** ou a **produção** na LE. Dentre as restrições feitas a *Blaue Blume* quando de sua primeira edição no Brasil, estão dúvidas quanto à utilização do português (formuladas certamente a partir da aderência a um monolinguismo estrito) e a opção por abordar temas "pesados" e questões complexas, ou

[12] https://blackboard.grupoa.com.br/sobre-a-blackboard/
[13] https://moodle.org/?lang=pt_br
[14] Estudo comparativo envolvendo uma plataforma aberta (*TelEduc*, Unicamp) e outra dedicada: projeto *DUO*, da Universidade de Munique, com aplicação piloto em curso de verão no CEL/Unicamp.

mesmo polêmicas, afastando-se da pretensa "objetividade /neutralidade" dos MDs de ampla aceitação (cf. OLIVEIRA 2006 para mais detalhes). Sintomaticamente, tais aspectos entram agora no rol das opções a serem radicalizadas na passagem para a construção de um MD **local** (cf. 1.1), sob a égide de conceitos como o **letramento crítico** e a **intercompreensão**, aliados a uma abordagem potencialmente **contrastiva** alemão/português que não perca de vista o preceito do **monolinguismo esclarecido** (*aufgeklärte Einsprachigkeit*).

A despeito da clara relevância de contribuições de cunho mais reflexivo como as elencadas acima, seja lembrado uma vez mais que os diversos objetivos visados ao longo do percurso tinham em seu horizonte sobretudo **soluções concretas**, aplicáveis a contextos bem delineados – com base em parâmetros teóricos com justificação própria, é certo (cf. Seção 3). É com essa mesma atitude que o projeto atual – e sobretudo o **modelo** aqui discutido – se orienta(m) também pelo **primado da práxis**, levantando sempre a questão da exequibilidade das propostas teóricas em pauta e procurando meios para implementá-las – sem deixar, no entanto, que se tornem idealizações abstratas e inalcançáveis. Na sequência, destacamos alguns dos fatores mais relevantes em jogo, a partir de diferentes perspectivas.

## 1.3 O projeto editorial *Zeitgeist*

Retomando o fio da demanda inicial colocada agora, registre-se que, do ponto de vista da **Editora** da Unicamp, dois fatores se configuram desde já como fundamentais. O primeiro deles diz respeito à dificuldade e aos custos da obtenção de *direitos autorais*, com base na supracitada experiência da produção de *Blaue Blume.* Daí sua solicitação no sentido de que fossem usados sobretudo textos, escritos ou audiovisuais, que já pertençam ao domínio público – ainda que a legislação brasileira seja bastante generosa no tocante à utilização para fins didáticos (cf. PREVEDELLO ET AL. 2015: 35-37).[15]

[15] No caso de MDs para DaF, cabe levar em conta que materiais autênticos virão sobretudo de países com legislação mais restritiva, o que torna ainda mais sensível a "zona cinzenta" em jogo. Mesmo normas internacionais bastante liberais (cf. https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/) exigem, dentre outros, autorização explícita também em uso não comercial – fato esse frequentemente ignorado no contexto brasileiro: "A falta de conhecimento sobre [a] LDA [Lei dos Direitos Autorais], quando se trata de EaD [Ensino a Distância], segundo Blattmann e Rados (2001) e Maia e Mattar (2007), ainda sofre com um equívoco, amplamente difundido, [quando] se propaga a ideia de que, se o uso for educacional, não é necessária a preocupação com o direito autoral. Mas, ao contrário disso, 'o uso educacional de determinada obra intelectual não significa dar respaldo ao uso pirateado' (BLATTMANN; RADOS, 2001, p. 91)" (PREVEDELLO ET AL. 2015: 30).

Conforme já registrava Chris Mares,

> escrever um livro didático é apenas uma parte do processo de levar o material para as salas de aula. O trabalho é, na maioria das vezes, feito sob contrato com uma editora, o que significa que outras forças além de uma sólida pedagogia [...] estão agindo. Estas forças refletem basicamente as restrições do mercado. ([Mares 2003: 132] *apud* UPHOFF 2009: 94)

Dörthe Uphoff sugere que a experiência com MDs que fogem ao *mainstream* corrobora esse raciocínio, e cita como exemplos *Die Suche* – caso já referido acima – e *Dimensionen*:

> Assim, o livro didático "Dimensionen" (JENKINS et al., 2006), por exemplo, recebe críticas muito positivas em revistas especializadas, devido à sua abordagem considerada inovadora (cf. OEBEL, 2008). Entre os aspectos mais elogiados figuram uma **seleção de conteúdos e de temas que não se baseia meramente em situações comunicativas do cotidiano**, e uma **progressão relativamente flexível**, que **concede bastante liberdade ao professor**, na hora de planejar o seu ensino. Apesar desses atributos, o livro, até hoje, não se tornou um sucesso de mercado. Na opinião da autora Jenkins (2006, p. 51), que faz um balanço da repercussão do material, a situação se deve justamente à proposta inusitada do livro, que vai claramente na contramão do *mainstream* dos livros didáticos atuais. (UPHOFF 2009: 95; destaques acrescidos)

Além de considerações de método, o balanço de Jenkins, alinhando-se ao que foi colocado na citação de Mares [2003], contempla também a questão dos direitos autorais, especialmente sensível no contexto das novas mídias e demandas contemporâneas:

> O que os defensores de materiais autênticos esquecem ou não sabem: autenticidade custa dinheiro. E muita autenticidade leva os custos de produção às alturas! [...] [S]obretudo em nossa era visual, como muita gente quer colocar suas fotos na Internet ou aparecer na televisão, torna-se cada vez mais difícil obter direitos de imagem e texto, especialmente de textos falados no rádio ou na televisão. Todos membros da equipe querem ou devem ganhar dinheiro com a produção, cabendo respeitar os direitos pessoais para cada imagem! É isso o que explica o quadro atual: os/as autor@s de material didático escrevem –como dantes– os textos de seus próprios livros ou, na melhor das hipóteses, adaptam textos autênticos até que pelo menos um pouco de "autenticidade moderada" permaneça, sem que o/a redator(a) do texto original perceba. De alguma forma, soa autêntico quando o/a autor(a) tem algum talento. (JENKINS 2006: 57)[16]

[16] Em trabalho mais recente, Mariana Kuntz de Andrade e Silva (2016) retoma criticamente esse descompasso entre a exigência teórica da autenticidade em MDs para o ensino de DaF e a produção editorial sustentada por textos "semi-autênticos". As duas abordagens do mesmo tópico refletem perspectivas distintas, correspondentes, respectivamente, ao ponto de vista da autora/editora ou da academia, e representam apenas a ponta do iceberg, não se restringindo – de modo algum – apenas a esse tópico específico ou às autoras referidas. Estão em jogo questões complexas, envolvendo também a relação entre teoria e prática, a importância e os limites da facilitação didática etc. Os riscos, nas duas pontas, manifestam-se sobretudo quando um discurso se sobrepõe dogmaticamente ao outro, sem alcançar a **síntese** necessária. Superar o fosso que separa o discurso acadêmico crítico e uma prática didática que, nas IESs brasileiras, mobiliza fortemente os MDs globais, é um dos principais desafios colocados ao projeto editorial *Zeitgeist*. Retomaremos esse assunto na Seção 3.

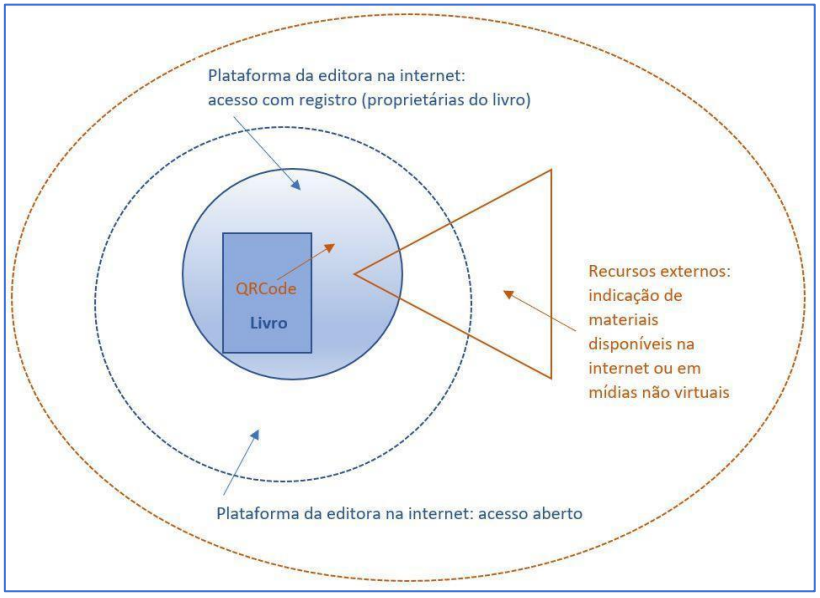
O segundo fator elencado inicialmente pela **editora** é de natureza técnica e logística: tendo em vista a obsolescência de suportes tradicionais de mídia como CD e DVD, todo material audiovisual deverá ser integrado ao livro na forma de ***QRCode*** que remeta diretamente a um endereço na internet (cf. discussão técnica na Seção 2). O mesmo procedimento torna possível agregar outros elementos ao livro didático em si, como variantes lúdicas e/ou ferramentas de acessibilidade. Com isso, o **acesso à internet** é colocado desde já como uma **condição imprescindível** para a utilização plena, ou minimamente adequada, dos MDs a serem elaborados. Tal quadro não significa, por outro lado, que o acesso tenha necessariamente de ocorrer em condições ótimas – até mesmo porque isso implicaria passar ao largo do reconhecimento de que os esforços de **inclusão digital** no Brasil ainda estão longe de alcançar resultados minimamente satisfatórios (PRIOSTE & RAIÇA 2017). Em contextos onde houver restrições técnicas, seja da instituição ou de parte significativa das alunas, resta às responsáveis pelo curso a alternativa de acessar as mídias necessárias e fazer uma cópia para uso em sala de aula, quando for o caso, ou também disponibilizar esse ou outro material adicional às alunas, para cópia impressa ou uso digital *offline* (arquivos em *pdf* ou *mp3*, por exemplo).

Para além desses parâmetros iniciais estabelecidos pela própria **editora**, o conhecimento de alternativas com uso mais intenso de tecnologia digital (cf. 1.2), aliado à convicção de que a passagem para o virtual (OLIVEIRA; WUCHERPFENNIG 2011) é uma tendência inexorável, levou o núcleo campineiro da equipe autoral – que agrega também pesquisadoras de várias outras IESs públicas – a elaborar um modelo mais complexo, sintetizado na **Figura 1**, abaixo. O princípio básico é explorar as características intrínsecas de cada mídia, levando em conta fatores como seus respectivos graus de perenidade e/ou acessibilidade, possibilidades de atualização, exigências de segurança e, *last but not least*, custos de produção e/ou manutenção. Em grandes linhas, trata-se de equacionar via **formas híbridas** a demanda colocada por Dietmar Rösler para MDs eletrônicos:

> Portanto, o MD [*Lehrwerk*] eletrônico deve, pelo menos, integrar tudo o que antes era transportado de maneira significativa em um livro do curso impresso e seus complementos, como livro do aluno e manual do professor, glossários, cassetes, transparências etc. Quando se fala de um MD digital, espera-se que as funções dos diferentes componentes dos MDs tradicionais sejam 'suspensas' na outra forma – multimedial – de três maneiras: **abolidas** em relação à forma material, **preservadas** em relação a diversas funções e **aprimoradas** em termos de interação entre os componentes, explorando o potencial multimídia. (RÖSLER 2010: 78-79)

No modelo sintetizado na **Figura 1** (abaixo), atribui-se ao **livro didático** em formato impresso o papel de disponibilizar um programa mínimo que sirva ao mesmo tempo como **fio condutor** e **material de base** para a apresentação de paradigmas, sejam eles temas relevantes, gêneros textuais, tópicos de gramática ou sistematização lexical, etc. Cabem aqui preferencialmente textos que não venham a envelhecer rapidamente, i.e., que garantam **algum grau de perenidade**, de modo a evitar a necessidade de atualizações que teriam reflexo também nas **seções de sistematização** e exigiriam novas edições impressas. Contribuiu para a formulação desse princípio a experiência consolidada com *Blaue Blume* ao longo de década e meia de uso institucionalizado na Unicamp: os textos mais antigos não envelheceram, os textos mais recentes ou que tratassem de tópicos muito vinculados a contextos específicos perderam sua atualidade, sendo não raro até mesmo difícil compreendê-los e, sobretudo, torná-los interessantes para um público-alvo imerso numa realidade muito distinta.[17]

**Figura 1**: Mídias e níveis/tipos de acesso




Fonte: elaboração própria

[17] Ainda que aspectos técnicos e pragmáticos tenham maior saliência na proposta, cumpre lembrar que a relação entre o que é relativamente estável ou intrinsecamente fugidio é mais complexa e profunda. Se assumirmos, com Humboldt, que a linguagem funciona como um organismo, saberemos que tudo o que nela **é**, veio a ser. Alguns fenômenos, porém, são mais estáveis; outros, mais voláteis. O domínio da gramática, por exemplo, é mais abstrato e muda muito mais lentamente que o do léxico (KOLLER 1988: 86). Um dos *insights* mais profundos do Witttgenstein tardio é que, também na linguagem e no pensamento, o movimento pressupõe uma referência estável: "Se quero que a porta gire, é preciso que a dobradiça esteja fixa" (WITTGENSTEIN 2004: 44 [§ 343]). Nossa epígrafe e nosso argumento giram em torno dessa questão: "*Ja, das Ufer jenes Flusses besteht zum Teil aus hartem Gestein, das keiner oder einer unmerkbaren Änderung unterliegt, und teils aus Sand, der bald hier, bald dort weg- und angeschwemmt wird*" (WITTGENSTEIN 2004: 15 [§ 99]).

Na Unidade 2 de *Blaue Blume*, por exemplo, trabalha-se com um poema (*Dualismus*) e trechos da cartilha visual *Orbis sensualium pictus*, do pedagogo Johann Comenius (1592-1670), ambos imunes à ação do tempo. Efeito semelhante tem-se no tratamento dado à Unidade 4, que mobiliza o tema *Synästhesie*. Por outro lado, não surpreende que a "linguagem juvenil" abordada na Unidade 49 tenha rapidamente envelhecido, algo que também ocorre com a Unidade 33, no tocante aos hábitos televisivos na Alemanha Ocidental do pós-guerra. Um caso particular é a postura dos alemães diante da questão do nacionalismo, abordada na Unidade 28 (*Die Suche nach den Deutschen*). Se na década de 1990 esse ainda era um tema tabu, hoje o recrudescimento dos movimentos de direita nacionalista o coloca novamente em pauta: o texto de João Ubaldo Ribeiro (retirado do livro *Ein Brasilianer in Berlin* [1994]), que antes tinha interesse para a discussão intercultural, passa a ter caráter eminentemente histórico. Certos **temas** têm um caráter mais perene, sendo sua ênfase um dos princípios basilares em *Zeitgeist*. A passagem para o virtual permite dar a eles um tratamento contemporâneo, na plataforma digital. Tome-se como exemplo o racismo, abordado na Unidade 12 de *Blaue Blume* (*Ein Farbiger*). A morte de George Floyd, sufocado em 2020 por um policial nos EUA, levou a protestos generalizados no mundo todo, reacendendo a discussão, a ponto de cogitar-se a retirada do termo *Rasse* da *Grundgesetz* alemã. Uma tal discussão – atual – condiz com o **círculo interno** da **Figura 1**.

As **mídias** disponíveis via *QRCode* no livro devem passar por crivos semelhantes, sua disponibilização ocorrendo via plataforma da editora (qualquer que seja ela), não cabendo no livro o uso de links para fontes externas, sujeitas a alterações que fujam ao controle do projeto editorial.[18] Daí decorre também que todo e qualquer texto que vier a ser disponibilizado no livro ou seja acessível na plataforma da editora via *QRCode* contido no livro deve contemplar os devidos **direitos autorais** – aí inclusa a possibilidade de se recorrer a material de domínio público, com utilização autorizada para fins didáticos ou que tenha *copy left*, i.e., cuja utilização seja autorizada desde que citadas as fontes e respeitados alguns parâmetros adicionais, como no caso da *creative commons*.[19]

[18] No final de 2019, o sítio da Diretoria Acadêmica da Unicamp foi vítima de um ataque cibernético que afetou também o provedor do *Moodle* institucional, cujo restabelecimento – parcial – só ocorreu com o 1º semestre letivo de 2020 já em andamento. Com isso, parte do material didático de disciplinas anteriores tornou-se inacessível, sendo necessário resgatar cópias de segurança locais mais antigas. Muitos links externos disponibilizados nessas disciplinas antigas de alemão haviam caducado, com perdas da ordem de até 50%, em alguns casos.

[19] Cf. https://br.creativecommons.org/licencas/. Sobre ensino remoto, vide: https://youtu.be/ohBwRMJ_Oho. (31/07/2020).

Para além de se configurar como **repositório** para as **mídias** referidas através de *QRCode* no livro, esse espaço interno da plataforma da editora, acessível somente para usuárias registradas, apresenta-se também como possível fonte de **material adicional**, com uma flexibilidade inexistente na mídia impressa. A restrição de acesso cumpre duas funções distintas, mas complementares. Por um lado, há o aspecto comercial, da venda de um produto e/ou serviço que demanda cobertura de seus custos de produção e eventual manutenção. Por outro lado, colocam-se demandas de segurança face às inúmeras possibilidades de ataques a que estão submetidos quaisquer dados disponibilizados na internet. Um desafio de ordem técnica é como compatibilizar **segurança** com **facilidade de acesso e uso** (cf. Seção 2).

No que tange aos conteúdos, não se trata nesse caso necessariamente de algo que vá além do livro no sentido de um **extra**. Pelo contrário: cabem aqui também **atividades** tidas como **centrais** na abordagem proposta, sem que tenham, porém, de cumprir o papel de fonte para as seções de sistematização que constam do meio impresso. Dois exemplos seriam: 1) um texto mais complexo, seguido de tarefas de compreensão e mesmo interação em sala de aula; 2) uma variante cujo diferencial não seja a complexidade, mas sim o gênero do texto, direcionado quiçá a públicos específicos, como alunas dos cursos de Letras-Alemão ou de outras áreas etc. A grande vantagem de uma tal interface online é que pode oferecer atividades alternativas para diferentes **cenários** de aplicação, a serem utilizados – ou não – de acordo com as especificidades de cada contexto, ou com o programa enfatizado pela professora em determinado momento, como resposta a circunstâncias não previstas inicialmente (cf. Seção 3).

No mais, nesse espaço virtual não se colocam com a mesma intensidade as restrições relativas ao uso de fontes externas, posto que, na eventualidade de mudança ou mesmo supressão dessas fontes, o material pode ser atualizado para contemplar tais mudanças, ou mesmo substituído por outro, mais atual ou mais adequado às novas necessidades. Por outro lado, esse tipo de uso, para além de **possibilitar** a atualização, também **exige** que ela seja feita com alguma sistematicidade. Aqui se coloca a questão da própria comercialização do acesso aos materiais, que poderá eventualmente ser feita na forma de venda não apenas de um **produto**, como também de um **serviço** – a exemplo do que já ocorre com softwares de larga utilização comercial, provedores de acesso etc.

O **círculo externo** da **Figura 1** aponta para a possibilidade de uma função de **repositório** de que remeta a **outras fontes**, sejam elas MDs ou materiais não

facilitados/didatizados, aglutinando referências com maior potencial de utilidade para o público-alvo do próprio projeto editorial, i.e., de um nicho específico formado por IESs públicas brasileiras, seja na formação de professoras em cursos de Letras-Alemão, seja no atendimento à comunidade acadêmica de modo mais geral – cujas necessidades não são total ou adequadamente contempladas pelos MDs globais de uso mais corrente no país. Em outras palavras: por se configurarem como uma alternativa ao *mainstream*, os MDs propostos não precisam concorrer com tudo aquilo que estiver bem resolvido no próprio *mainstream*. Tomemos como exemplo a preparação para os exames padronizados que seguem à risca as determinações do *QUADRO*, como os realizados pelo Instituto Goethe e outras fontes de certificação. Mas também existem demandas específicas, como as de aprendizes interessadas em linguagens de especialidade, para as quais pode haver material adequado já existente (como a série *Bausteine* de "alemão científico" patrocinada pelo DAAD nos anos 1990), sem que isso seja de conhecimento geral. Num certo sentido, portanto, esse **círculo externo** funcionaria como um **portal de serviços** para o qual não se coloca(m) a questão dos **direitos autorais** ou outras restrições de natureza semelhante.

Nas próximas seções, discutimos de forma mais aprofundada alguns aspectos específicos dessa proposta geral, levando em conta o cenário atual e uma prospecção das dinâmicas futuras, num formato que reflete o estágio corrente da discussão, com alguns tópicos mais bem delineados e outros ainda colocados como questões a serem equacionadas a seu devido tempo. A perspectiva adotada confere à concepção de ensino-aprendizagem e aos objetivos formativos clara prioridade diante da dimensão estritamente técnica, cabendo sempre também a pergunta sobre a exequibilidade no contexto de aplicação previsto.

## 2 Interface virtual

Descrevemos aqui – de forma mais detalhada, mas sem pretensão à exaustão – diversos aspectos técnicos relativos à implementação do sistema de suporte aos conteúdos digitais vinculados ao projeto editorial em tela. Abordam-se também as possibilidades técnicas e os múltiplos caminhos possíveis, relativos à criação do sistema, explorando seus desafios e consequências, bem como a quantidade de fatores e aspectos a serem levados em

consideração, a fim de obter-se, ao final do processo de desenvolvimento, o resultado esperado em termos de plataforma de *software* ligada ao projeto editorial.

## 2.1 Conceitos de Arquitetura e Plataforma de *Software*

A primeira etapa no processo de criação de uma plataforma de *software*, qualquer que seja, é a definição de sua arquitetura. Segundo Ian Sommerville,

> uma arquitetura de *software* é uma descrição de como um sistema de *software* é organizado. As propriedades de um sistema, como desempenho, proteção e disponibilidade, são influenciadas pela arquitetura adotada. As decisões de projeto de arquitetura incluem questões ligadas ao tipo de aplicação, modelo de distribuição do sistema, estilo arquitetural e à forma como a arquitetura deve ser documentada e avaliada. (SOMMERVILLE 2011: 121)

A arquitetura de *software* também pode ser definida como um

> conjunto de declarações, que descreve os componentes de *software* e atribui funcionalidades de sistema para cada um deles. Ela descreve a estrutura técnica, limitações e características dos componentes, bem como as interfaces entre eles. A arquitetura é o esqueleto do sistema e, por isso, torna-se o plano de mais alto-nível da construção de cada novo sistema. (KRAFZIG, BANKE, SLAMA 2004: 56)

Diversos padrões de arquitetura de *software* foram identificados e divulgados junto à comunidade de analistas e desenvolvedores de sistemas. Dentre eles, podem-se citar: Modelo-Visão-Controlador, Arquitetura em camadas, Repositório e Cliente-servidor (SOMMERVILLE 2011). Descrever cada um desses padrões iria além do escopo do presente trabalho, porém citá-los já permite à leitora inferir a quantidade e complexidade de decisões a serem tomadas, quando da escolha de uma arquitetura de *software* para um determinado propósito.

Após a escolha da arquitetura de *software* mais adequada ao sistema, a próxima etapa é a escolha e/ou criação da plataforma de *software* que melhor atenda às definições do estilo arquitetural adotado. A plataforma, em termos computacionais, diz respeito ao conjunto de *software* e *hardware* que implemente – total ou parcialmente – uma determinada arquitetura de *software*. Como exemplos de plataformas de *software* podem-se citar: *Java EE*, *Microsoft .NET* e *LAMP* – este último um acrônimo referente às primeiras letras de *Linux* (um dos Sistemas Operacionais mais seguros atualmente), *Apache* (Servidor confiável e de licença *open-source*), *MySQL* (um dos Bancos de Dados da Oracle) e *PHP* (linguagem de programação para a *Web*). Do ponto de vista da cliente (a **editora**), a escolha da base computacional tem algumas implicações, no tocante ao tipo

de serviços que terá a seu dispor, que não se restringem a aspectos de natureza puramente técnica, abrangendo também dimensões de **custo** eventualmente distintas, dentre outros fatores.

## 2.2 Conceitos básicos

Após apresentados os conceitos de arquitetura e plataforma de *software*, pode-se voltar à discussão de como se pensa concretizá-la nos moldes necessários para o suporte do projeto editorial em desenvolvimento. Primeiramente, o modelo de acesso a recursos internos e externos do sistema – representado na **Figura 1** – precisa ser suportado por meio de uma arquitetura de *software* que contemple as seguintes questões: a) Vínculo, por meio de *QRCodes*, de determinadas seções e/ou trechos do livro impresso a materiais adicionais, armazenados de forma digital na plataforma da editora; b) Criação de uma plataforma de *software* que permita o armazenamento, acesso e atualização de conteúdos digitais, com diferentes níveis de permissão – alunas (proprietárias do livro impresso), autoras e administradoras do sistema; c) Segurança no acesso aos dados e conteúdos armazenados digitalmente e relacionados ao material didático impresso; d) Questões técnicas relacionadas à performance do sistema digital, volume de acessos previstos, *backups* do sistema, possibilidade de evolução do mesmo, dentre outras a serem levantadas; e) Questões de acessibilidade, relativas a pessoas com necessidades especiais.

A plataforma de *software* a ser desenvolvida também apresenta diversas possibilidades de execução, que precisarão ser avaliadas com relação à melhor adequação aos objetivos propostos. Dentre as possibilidades já vislumbradas, destacam-se: a) Utilização de algum ambiente virtual de aprendizagem (AVA) ou sistema de gerenciamento de conteúdos (*Content Management System* – CMS) como base para o armazenamento dos materiais digitais previstos; b) Criação de uma plataforma nova, sem reuso de *software* de terceiros, e voltada aos objetivos do projeto; c) Uma solução híbrida, empregando tanto ambientes virtuais já existentes quanto novas unidades de *software* que, em conjunto, supram as necessidades do projeto. Como exemplos de AVAs destacam-se, dentre os gratuitos, o *Moodle* e o *TelEduc*, já mencionados acima. Ambos oferecem diversas ferramentas voltadas para o ensino, tais como armazenamento de conteúdos, *chats*, fóruns, mensagens, criação de tarefas, avaliações, dentre outras. Por outro lado, se o objetivo for apenas a disponibilização de conteúdos e quiçá também tarefas fechadas

(tal como previsto para este projeto), poder-se-ia, alternativamente, utilizar algum CMS, como *Wordpress*, *Joomla*, *Drupal* ou *TextPattern*, dentre outros.

Resta saber se essa última opção não traria consigo algum tipo de desvantagem, posto que a escolha da plataforma a ser utilizada não é neutra, na medida em que afeta necessariamente a relação entre a editora e demais agentes envolvidas, como a equipe autoral, as prestadoras de serviço etc. O uso de um CMS, por exemplo, envolve formas de edição e publicação que demandam mais conhecimento técnico do que em AVAs (destinados ao ensino-aprendizagem). A opção por um CMS – ou *software* dedicado – poderá garantir à editora um maior controle sobre os conteúdos. Uma forma de fazer isso seria limitar a permissão para modificações a uma prestadora de serviços especializada. Já o uso de AVAs poderá eventualmente facilitar à equipe autoral a atualização dos conteúdos. Esse último tipo de opção, por outro lado, implica que a relação entre equipe autoral e editora não se poderia se restringir à elaboração do **produto**, tendo de se estender, quiçá em contrato à parte, à manutenção de um **serviço** (de atualização). Na medida em que essa atualização for de interesse de ambas as partes, poder-se-ia ter aqui uma situação *win/win* que não envolva custos adicionais para a editora e, ao mesmo tempo, confira à equipe autoral maior autonomia para atualizar os MDs segundo as necessidades de suas potenciais usuárias.

## 2.3 *QRCode*

Agregamos aqui, de forma extremamente sucinta, alguns aspectos técnicos relativos ao ***QRCode*** (sigla já usada de modo reiterado acima, para referir-se a "código de acesso rápido" – do inglês *Quick Access Response*), indicando aplicações relevantes e sua importância para a plataforma de *software* que se pensa elaborar. Seu precursor é o **código de barras** que, na versão mais atual, constitui-se na representação gráfica unidimensional – na horizontal – de dados numéricos ou alfanuméricos. O *QRCode* diferencia-se do código de barras em inúmeros aspectos. Citaremos os mais relevantes para a compreensão de sua utilidade na plataforma de *software* aqui discutida. Em primeiro lugar, o *QRCode* é bidimensional (2D), contendo informações tanto no plano horizontal quanto vertical – permitindo assim uma capacidade de representação de dados muito superior à do código de barras. Em segundo lugar, sua leitura também é diferente, podendo ser feita com a câmera de um *smartphone*. Outra característica é a capacidade de representar endereços da internet, tais como https://www5.usp.br/ (página de entrada do sítio virtual da USP) e

https://www.dw.com/de/deutsch-lernen/s-2055 (página da *Deutsche Welle*, contendo materiais de estudo do idioma alemão).

Tais características tornam essa ferramenta uma escolha natural para a integração entre o universo real/material e o mundo virtual. E, naturalmente, justificam o seu emprego junto à plataforma de *software* descrita nesta seção. Retomando a relação entre o mundo empírico do livro e o virtual da internet, conclui-se que o ***QRCode*** do livro e os **links** disponibilizados nos círculos interno e externo da **Figura 1** têm exatamente a mesma função, a saber, remeter às mídias e páginas disponibilizadas para o público-alvo do projeto *Zeitgeist*. No trabalho com um dispositivo móvel (*tablet* ou *smartphone*), o acesso a essas referências será feito via leitura dos *QRCodes* disponíveis no livro. O computador, por sua vez, com tela maior e outros recursos de entrada de dados, fornecerá acesso preferencial provavelmente via links na tela do navegador.

## 2.4 Requisitos funcionais e não-funcionais do sistema

Algumas das etapas de desenvolvimento de um sistema computacional, como as definições de arquitetura e plataforma de *software*, foram descritas em 2.1 e 2.2. Há também um outro conceito – ainda não contemplado na discussão anterior – que é de extrema importância no desenvolvimento de sistemas e diz respeito aos requisitos funcionais e não-funcionais. Segundo Ian Sommerville,

> os requisitos funcionais são declarações de serviços que o sistema deve fornecer, de como o sistema deve reagir a entradas específicas e de como o sistema deve se comportar em determinadas situações. Em alguns casos, os requisitos funcionais também podem explicitar o que o sistema não deve fazer. (SOMMERVILLE 2011: 59)

Ainda segundo Sommerville,

> os requisitos não funcionais [...] não estão diretamente relacionados com os serviços específicos oferecidos pelo sistema a seus usuários. Eles podem estar relacionados às propriedades emergentes do sistema, como confiabilidade, tempo de resposta e ocupação de área. [...] Os requisitos não funcionais, como desempenho, proteção ou disponibilidade, normalmente especificam ou restringem as características do sistema como um todo. **Requisitos não funcionais são frequentemente mais críticos que requisitos funcionais individuais**. Os usuários do sistema podem, geralmente, encontrar maneiras de contornar uma função do sistema que realmente não atenda a suas necessidades. No entanto, deixar de atender a um requisito não funcional pode significar a inutilização de todo o sistema. Por exemplo, se um sistema de aeronaves não cumprir seus requisitos de confiabilidade, não será certificado como um sistema seguro para operar; se um sistema de controle embutido não atender aos requisitos de desempenho, as funções de controle não funcionarão corretamente. (SOMMERVILLE 2011: 60; destaque acrescido)

No caso em tela, poder-se-ia elaborar como requisito funcional: "o sistema deve permitir o acesso da proprietária do livro impresso à respectiva plataforma digital". Ou, alternativamente, numa variante, mais específica: "o sistema deve permitir o acesso aos MDs da plataforma por meio de QRCodes impressos no livro". Como exemplos de requisitos não-funcionais do sistema, podem-se citar:

- o acesso à plataforma digital deve ser protegido de ataques do tipo DoS (*Denial of Service*, ou negação de serviço, em português) – requisito de segurança;
- o sistema deve possuir um segundo servidor, capaz de oferecer acesso aos dados, no caso de o servidor principal cair – requisito de robustez;
- o sistema deve ser de fácil utilização, permitindo o rápido aprendizado e a descoberta intuitiva de suas funcionalidades por parte das usuárias – requisito de usabilidade.

Alguns requisitos não-funcionais são mais fáceis de se atender que outros, e a necessidade de atender a mais de um ou a muitos requisitos não-funcionais simultaneamente pode tornar a tarefa de desenvolvimento mais complexa. Por exemplo, alguns recursos de segurança – como a autenticação de usuárias na entrada da plataforma *online* – pode comprometer em certa medida o requisito de facilidade de uso, no que tange ao acesso aos MDs contidos na plataforma. Exemplificando, a leitura de um *QRCode* de acesso à plataforma *online* – e a autenticação da usuária mediante a entrada de um *login* e uma senha – pode ser necessária antes de aceder aos MDs contidos na plataforma, o que atrasará, do ponto de vista da usuária, seu acesso a esses materiais. Por outro lado, o não atendimento ao requisito de segurança poderá eventualmente comprometer a usabilidade do sistema como um todo. Daí a importância de se encontrar um ponto de equilíbrio entre a arquitetura do sistema e as demandas de suas usuárias.

## 2.5 Estágio atual & reflexões decorrentes

Nossa discussão até o momento trouxe à tona diversos aspectos relativos ao desenvolvimento da Interface Virtual do sistema, buscando não se abster de explicar conceitos importantes da área de Engenharia de *Software* e Computação em geral, necessários à compreensão dos termos utilizados no decorrer do texto, tais como arquitetura e plataforma de *software*, requisitos funcionais e não-funcionais, bem como

*QRCodes*. Muitas questões ainda precisam ser identificadas e trazidas para discussão, relativas ao desenvolvimento do sistema. Outras questões já levantadas, como o uso de *QRCodes* e a facilidade de acesso ao sistema, precisam ser mais bem compreendidas e incorporadas à arquitetura do sistema, e posteriormente implementadas por meio da plataforma de *software*.

A simples apresentação de todos os aspectos técnicos envolvidos na criação de uma plataforma virtual, como na breve descrição acima, já possibilita ter-se uma primeira ideia do quanto pode ser complexo um sistema computacional. Ao mesmo tempo, o sistema pode ser de fácil utilização, como as plataformas do *Facebook*, *Twitter*, *WhatsApp*, conforme já aludido na Seção 1. Quanto mais fácil e intuitiva for a utilização de um *software* – seja ele um aplicativo *mobile* (rodando no celular), um aplicativo para *desktop* (computador de mesa ou *notebook*) ou uma aplicação para a *Web* (que executa no ambiente de um navegador de internet, podendo ser acessada tanto no *desktop* quanto em um ambiente *mobile*) –, mais complexa será sua implementação, o que implica mais horas de trabalho e conhecimento técnico para sua realização.

Do ponto de vista da cliente que demanda tais serviços computacionais (a editora), isso significa maiores **custos** no desenvolvimento do sistema e, por consequência, um custo maior a ser repassado à usuária final, i.e., ao público-alvo de *Zeitgeist*. Por outro lado, a editora deve também levar em conta a **sustentabilidade** da plataforma digital, no que tange à atualização num universo digital em processo de mudanças vertiginosas. Sua plataforma atual, por exemplo, sustenta-se em HTML estático, o que permite a função de **repositório**, mas traz limitações a uma **interação** mais dinâmica no ambiente. Os AVAs mais correntes são programados em PHP, o que permite maior dinamismo e adaptações para uso em dispositivos móveis, apesar de uma programação feita originalmente para acesso web via *desktops* e *notebooks*. Já um software dedicado escrito em linguagem Java permitiria um uso independente do tipo dispositivo em mãos das usuárias finais. Mas a programação em Java é mais complexa do que em PHP, que é mais complexa do que em HTML estático – com todas as implicações de custo daí decorrentes. À questão do **desenvolvimento** propriamente dito se agrega ainda a necessidade de **manutenção**, envolvendo fatores como continuidade de acesso, sistema de *backup* etc., como mencionado acima. Levando isso em conta, a simples venda de um **produto** provavelmente não tornaria os MDs sustentáveis, do ponto de vista estritamente comercial, tornando-se então necessária a venda de um **serviço** a ser remunerado por

determinado período, como nas licenças de software renováveis periodicamente – tendência cada vez mais forte no universo digital.[20]

São esses alguns dos fatores de ordem técnica a serem levados em conta na produção de uma interface digital a ser incorporada num projeto editorial para o ensino de DaF, como *Zeitgeist*. Um outro desafio é como equacionar adequadamente a relação entre **técnica** e **proposta didática**, levando em conta os diversos contextos de uso previstos.

## 3 Material didático como possibilidade ou restrição[21]

Na Seção 1, colocamos a questão dos tipos de MDs com diferentes âmbitos de aplicação, caracterizados como globais, localizados ou locais, e registramos que a demanda articulada pela **editora** está inserida num contexto em que houve uma passagem gradual da utilização de MDs globais para localizados/regionais, aliada ao uso sistemático de recursos virtuais como suporte ao ensino-aprendizagem de alemão LE. A perspectiva agora é dar um passo adicional rumo à produção de **MDs locais** que atendam não só às necessidades da própria Unicamp, como também de outras IESs brasileiras, públicas ou não, nas quais haja demanda compatível. Portanto, para além da diferenciação entre um contexto mais amplo – internacional, com suas diferentes línguas e culturas – e a uma realidade nacional, marcada pelo português brasileiro como língua comum às aprendizes e uma certa homogeneidade cultural, há também de se levar em conta a enorme diversidade geográfica e social existente no país, assim como as especificidades das várias IESs públicas nas quais atuam os demais membros da equipe autoral.

[20] A onipresença de aplicativos como o *WhatsApp* exacerba a expectativa de que outros programas tenham a mesma imediatez e não representem custos (elevados) para a usuária. Tal facilidade de uso mascara a enorme complexidade tanto dos *softwares* em si quanto da infraestrutura de suporte necessária. O custo ausente/acessível só é possível em função da **larga escala** em jogo e do **modelo de negócios** por detrás desses aplicativos, mormente sustentado pela utilização dos dados da usuária no direcionamento da venda de outros produtos. É comum empresas inovadoras no mundo digital permanecerem deficitárias por vários anos, visando a conquista predatória do mercado (cf. UOL: https://bit.ly/3bybR1x; [30/03/2020]; ver também PARRA ET AL 2018). Tais estratégias não condizem com os propósitos e a dinâmica de uma editora acadêmica, que poderá, no máximo, contar com uma infraestrutura custeada pela própria IES (pública), onde o lucro não é um parâmetro central – configurando desde já importante diferencial face às editoras comerciais, mas sem eliminar todas as condicionantes de ordem pragmática, dentre elas sua escala limitada de produção, evidente num nicho restrito como MDs locais para DaF.

[21] O título desta Seção 3 dialoga com Alan Marley (2011), que discute em maior detalhe tópicos tratados aqui de forma concisa, remetendo também a Prabhu (1989).

## 3.1 Tecnologia, sociedade e educação

Um primeiro aspecto a ser levado em conta é de natureza tanto técnica como social, na medida em que diz respeito aos fatores envolvidos no conceito de **fosso digital**: como tornar produtivo o uso de tecnologias, levando em conta a inexorável **passagem para o virtual**, sem com isso aumentar o efeito das diferenças socioeconômicas no acesso à educação? Em sua discussão dos desafios colocados por projetos de inclusão digital no Brasil, Claudia Prioste e Darcy Raiça (2017) sumarizam:

> A correlação entre exclusão social e digital tem sido reafirmada por diversos pesquisadores, como: Almuwil, Weerakkody e El-Haddadeh (2011), Kaplan (2005), Livingstone e Helsper (2008) e Mancinelli (2007). Para Kaplan (2005), não obstante o intenso crescimento e penetração das TIC [Tecnologias de Informação e Comunicação] em todos os grupos sociais, o fosso digital ainda permanece enorme devido principalmente à heterogeneidade de usos realizados por grupos socioeconômicos distintos. Mancinelli observa que: "não há um fosso digital, mas múltiplos fossos, os quais estão relacionados a uma variedade de fatores tais como: gênero; idade; agrupamentos étnicos; incertezas de vida e condições financeiras; bem como insegurança social e no trabalho" (2007, p. 2, tradução nossa). Na perspectiva de Livingstone e Helsper (2008), as barreiras para inclusão digital são graduais e estão fortemente associadas aos processos de exclusão no seio da sociedade, confirmados por diversos estudos demonstrando que os indivíduos com maior acesso às TIC tendem a possuir maior escolaridade, maior renda e status profissional do que aqueles que não possuem acesso. Nesse mesmo sentido, Almuwil, Weerakkody e El-Haddadeh (2011) argumentam que o debate sobre o fosso digital não deve ser concebido meramente como falta de acesso ou de uso das tecnologias. (PRIOSTE & RAIÇA 2017: 5-6)

No que tange ao contexto educacional brasileiro, as autoras argumentam que "importantes desigualdades são engendradas em decorrência do baixo ou do inadequado investimento em infraestrutura tecnológica nas escolas públicas" (p. 10). Por outro lado, ressaltam também que a discussão não deve se restringir à dimensão tecnológica, e elencam sete fatores a serem levados em conta, a começar pelos "5Cs": 1) conectividade; 2) capacitação; 3) conteúdo; 4) confiança e 5) continuidade, aos quais agregam dois outros: 6) proficiência em leitura e escrita; 7) educação inclusiva (PRIOSTE & RAIÇA 2017: 6-7). Embora a discussão em pauta diga respeito ao contexto educacional mais amplo, notadamente no âmbito escolar, o raciocínio também se aplica, *mutatis mutandis*, ao âmbito das IESs públicas, na medida exata de sua inserção no sistema educacional como um todo, também no que concerne a variantes regionais e locais.

Cabe, portanto, refletir sobre o papel que os MDs propostos podem vir a exercer nesses contextos de aplicação. No que tange ao uso de tecnologia, coloca-se a questão já aludida mais acima, de que nem sempre o público-alvo dispõe de condições ótimas para acessar conteúdos digitais *online*. No entanto, parte dos problemas existentes para **cursos**

total ou parcialmente *online* nos quais se queiram mobilizar atividades ou ferramentas que exijam mais recursos técnicos e de conectividade, etc. – como interação simultânea em vídeo e/ou outros tipos de comunicação síncrona – não se coloca da mesma forma para os MDs em si, dos quais não se deve esperar a proposição de atividades abertas, notadamente **interativas**, mesmo pelas vias disponíveis nos AVAs: fóruns, mensagens e avaliações, dentre outras. A implementação desse tipo de atividade dependerá antes das condições materiais e humanas dadas *in loco*, abrangendo desde a infraestrutura disponível até a cultura de ensino-aprendizagem e a capacidade de resposta das agentes envolvidas. Mas tudo aquilo que for disponibilizado em formato digital pelos MDs deverá ser passível de uma utilização com baixo uso de tecnologia e, sobretudo, não poderá ser dependente de conexões de internet estáveis e de grande velocidade. Isso implica que, para além da possibilidade de baixar para usos *offline* as **mídias** disponíveis *online*, os recursos digitais – sirvam eles de suporte para atividades em sala de aula ou de estudo autônomo – devem também contemplar uma versão para impressão. No caso de tarefas eletrônicas, que numa versão originalmente impressa viriam num caderno de exercícios ou integradas ao livro do curso, a passagem de volta – do virtual para o empírico – demanda a confecção de uma versão adaptada, com *layout* específico para impressão e a disponibilização das respectivas chaves de correção. Retomando as exigências articuladas por Dietmar Rösler (2010: 78-79) no trecho citado em 1.3, trata-se, então, de usar os canais digitais para **aprimorar** as formas de trabalho, não podendo tais recursos tornar-se **barreiras** para quem porventura tiver dificuldades de acesso a eles. Daí decorre, para o projeto editorial *Zeitgeist*, a exigência de que, ao preservar as diversas **funções** dos MDs, seja mantida também a possibilidade a **restaurar a forma material** (meio impresso; *mp3* ou *mp4* para uso local) quando e onde isso se fizer necessário.

### 3.2 Diversidade & convergência

A questão da possibilidade/necessidade de diferenciar as formas de trabalho para contemplar a diversidade existente no universo de atuação, seja uma sala de aula, seja um público leitor ou uma audiência indiscriminada, não é nova, cabendo também aqui assinalar sua inserção em toda uma tradição discursiva.

Nos meios digitais, uma tal diferenciação é atingida pelo recurso do hipertexto, que permite abordar os mesmos tópicos via referências múltiplas, visando o aprofundamento, a remissão a discussões paralelas ou a outras mídias etc. Essa já era uma

das funções das notas finais ou de rodapé e do sistema de citações em textos escritos, antes mesmo do advento do hipertexto digital. Nesse sentido, a ideia de hipertexto é anterior à sua versão digital contemporânea, habitando mesmo o próprio conceito de **texto** enquanto tessitura de diversas linhas que se entrecruzam para formar um todo, que pode ser múltiplo e aberto – mas abriga necessariamente um **algo**, algum padrão que lhe confira certa identidade própria. O modelo sintetizado na **Figura 1** certamente se configura como hipertexto com uso de tecnologias digitais, tanto na passagem do livro impresso à plataforma da editora via *QRCode* quanto nos diversos links previstos para os círculos interno e externo dessa plataforma, independentemente do formato em que vier a se concretizar, i.e., se AVA ou CMS, se com programação em HTML estático, PHP ou Java etc.

No universo do ensino de DaF, uma questão surgida nas últimas décadas diz respeito à necessidade de se lidar com a heterogeneidade eventualmente existente em determinado grupo de aprendizes, de modo a contemplar, por exemplo, o potencial e os limites do que se deixa fazer a partir de um ou diversos insumo(s) – como um ou diferentes texto(s) para a mesma turma. O princípio da diferenciação interna (*Binnendifferenzierung*) se coloca sobretudo em situações clássicas de ensino presencial com grupos heterogêneos, mas também se aplica a variantes virtuais e pode ser levado em conta na confecção de MDs (TÖNSHOFF 2004, 2005; DEMMIG 2008; ALTRICHTER ET AL. 2009; ASCHEMANN ET AL. 2011; HERZIG ET AL. 2017).[22] Um aspecto importante nessa discussão é que **diferenciação** pressupõe uma **carga adicional de trabalho**, para cuja execução as condições reais em muitos contextos concretos não contribuem. Para nossos propósitos, vale resgatar algumas observações de Wolfgang Tönnshoff, no tocante a currículos e materiais didáticos:

> Se os currículos de LE não fizerem pelo menos uma distinção entre *fundamentum* (para todos os objetivos e conteúdos obrigatórios) e *additum* (objetivos e conteúdos adicionais), as possibilidades de diferenciação interna ficam desde já relativamente limitadas [p. 13; ...]. MDs para ensino de LE que contêm ofertas para diferenciação interna podem compensar parte do esforço adicional [da professora, para implementar a diferenciação]. Uma solução simples, mas claramente efetiva, consiste-se de um conjunto de textos e materiais adicionais ("baú de achados" [*Fundgrube*], compilações de materiais etc.), dos quais a professora pode se servir para as fases de diferenciação da aula e, dentre outros, também para criar tarefas alternativas que diferenciem o trabalho nas fases abertas de aprendizagem [p. 15]. (TÖNSHOFF 2005: 13, 15)

[22] Ver também https://deutsch-lernen.zum.de/wiki/Binnendifferenzierung.

Hipertexto e diferenciação interna convergem com a ideia de harmonizar, numa mesma proposta editorial, materiais que estejam no **núcleo** de um curso ou lhe sirvam de **complemento** (ou **alternativa**), como mormente ocorre seja nas variações *ad hoc* das professoras, na incorporação de diferentes títulos às ementas de disciplinas ou mesmo via oferta editorial (*kurstragend vs. kursbegleitende Materialien*) – ainda que nesses casos não se tenha o grau de organicidade previsto nas propostas do pós-método discutidas brevemente na próxima Subseção (3.3). O modelo em tela parte do princípio de que é preciso ter um **fio condutor** que permita a professoras com pouca disponibilidade para a preparação de aulas e aprendizes eventualmente sobrecarregadas com outros compromissos avançar no programa de forma clara e segura, garantindo um patamar mínimo que possa ser compatibilizado com exigências externas, tais como parâmetros curriculares, certificações etc. Por outro lado, é preciso oferecer possibilidades de variação de acordo com as condições locais, respeitando também o princípio da autonomia da professora e da aprendiz.

Na medida em que o **livro** didático tem uma forma material mais perene e servirá como referência para os componentes destinados à **sistematização**, envolvendo gramática, vocabulário, funções de linguagem e quaisquer outros parâmetros que se queira apresentar de forma concisa ou usar como critério organizador, cabe a ele, prioritariamente, a função de aglutinar os elementos, formando um **fio condutor** para o curso (**núcleo** na **Figura 1**). Já a **plataforma virtual** da editora (sobretudo **círculo interno** na **Figura 1)**, independentemente de seu formato, cumprirá prioritariamente a função de oferecer **alternativas adequadas à diferenciação local**, de acordo com o público-alvo específico, reforçando a possibilidade de **escolhas** – ainda que parte desses materiais exerça também uma função também **central** na abordagem proposta, conforme já mencionado em 1.3.

## 3.3 Fio condutor & flexibilidade: conceitos-chave para empoderar (sem sobrecarregar) a professora

O conceito de autonomia da aprendiz faz-se presente na área de DaF desde os anos 1980 e orienta substancialmente os diversos paradigmas surgidos desde então. Menos destaque tem a noção de autonomia da(s) professora(s) (*Autonomie der Lehrenden*). Alguns dos trabalhos já citados no presente ensaio lidam com essa questão, razão pela qual serão

usados como referência preferencial a seguir, para não abrimos demasiadamente o leque do debate.

Na análise do conceito de **método** e sua relação com MDs para o ensino de línguas, Mariana Kunz de Andrade e Silva retoma algumas autoras que se debruçaram sobre o tema e registra uma postura bastante disseminada, segundo a qual

> **[t]eóricos criam conhecimento, e professores são apenas consumidores**: para Kumaravadivelu [2006], o conceito de método sustenta a dicotomia entre teoria e prática, transformando o pesquisador em produtor de conhecimento e o professor em consumidor, uma relação indesejavelmente hierárquica e comercial, que contribui para a falta de diálogo entre estes profissionais. (ANDRADE E SILVA 2016: 50)

Na sequência, a autora remete à discussão sobre os MDs na área de DaF:

> Livros didáticos tentam concretizar e tornar precisas as ideias e os princípios dos métodos de ensino de tal forma que originam um conceito de aula bem específico. […] Não é coincidência que em alguns países e línguas os conceitos "livro didático" e "método" sejam usados como sinônimos. (NEUNER & HUNFELD, 1993: 16 *apud* ANDRADE E SILVA 2016: 50)

Por "conceito de aula bem específico" entende-se mormente uma visada relativamente única, fechada – apesar de toda diferenciação e possibilidades de abertura sugeridas por MDs mais recentes. No contexto do uso de MDs globais, tal conceito específico de aula (*Unterricht*) implica também assumir uma perspectiva *top-down*, adotando um olhar oriundo da discussão em curso nos lugares onde são produzidos esses MDs (KUMARAVADIVELU 2006: 165, 182). Levando isso em conta, foi até mesmo sugerido que descartemos próprio conceito de **método**, num debate que levou à noção de **condição pós-método** de Kumaravadivelu ([1994] 2006: 161-162, 170-183 [Cap. 8.2], *passim*). Os argumentos da visada pós-método são pertinentes, sobretudo naquilo que enfatizam a necessidade de se incorporar à discussão e à prática didática uma perspectiva *bottom-up*, da cultura local, com uma miríade de agentes e fatores envolvidos.

Mas há também o risco de se pensar o prefixo **pós-** como abandono ou negação radical de algo que se tornara por demais dominante – num movimento de pêndulo que, ao invés de dissolver uma dicotomia, acabe apenas privilegiando o polo oposto ao que se combatia. Tomemos, como exemplo, o conceito de **pós-estruturalismo** que, a rigor, não significa um abandono do estruturalismo, mas sim que a estrutura agora é compreendia como multicêntrica, sendo o fechamento do sistema (ou conceito) apenas virtual. No nosso caso, seria importante não entender o **pós-método** como espaço de um ecletismo desordenado e sem rumos, que entronizasse a prática imediata – como se ela prescindisse

de reflexão (para dizer o mínimo): "Se por ecletismo se entende o uso aleatório e conveniente de qualquer técnica que venha com mais facilidade, então ele não tem mérito algum" (WIDDOWSON 1990: 50 *apud* KUMARAVADIVELU 2006: 169). Nesse sentido, o caminho mais promissor não é deixar de assumir uma visão própria, nem questionar o uso de MDs *tout court*[23], mas antes incorporar aos materiais um "conceito de aula" que seja aberto e flexível, mas não sugira um *laissez-faire* eclético que passe ao largo do reconhecimento de que toda prática pedagógica sustenta-se – necessariamente – numa **concepção de linguagem e de ensino-aprendizagem**, sejam essas respectivas concepções explicitadas ou não. Daí também a necessidade de explicitarmos nossas premissas teóricas.

Podemos aqui retomar o debate sobre a oposição *top-down vs. bottom-up* realizado em outro contexto (dos chamados "cursos instrumentais" de leitura), no tocante à natureza da compreensão – se do todo para as partes ou das partes para o todo – e resgatar também para a questão dos MDs uma terceira via: uma **abordagem integrada**, que leve em conta tanto o fator *top-down* como o *bottom-up*, colocando-os numa relação dialógica (ESKEY 1988). Note-se que ambos movimentos fazem parte do conceito de **círculo hermenêutico** mobilizado por pensadores como Friedrich Schleiermacher, Hans-Georg Gadamer e toda uma tradição filosófica. A tarefa básica continua a ser, como já aludido no início deste trabalho, a busca por respostas locais a questões postas de modo global. No tocante ao olhar local, e levando em conta a experiência anterior com *Die Suche*, podemos resgatar o que já dizia Michael Schart:

> Quem ensina também pode usar um olhar sistemático e autocrítico para pesquisar suas próprias ações e os vários fatores de influência no ensino. [Ao fazer isso], não apenas cria uma base para uma melhor compreensão e desenvolvimento de seu ambiente de trabalho imediato, mas também dá uma importante contribuição para a ciência, com sua perspectiva específica. (SCHART 2005: 7; cf. também KUMARAVADIVELU 2006: 173)

Não cabe aqui maior aprofundamento sobre as implicações, teóricas e práticas, da discussão em pauta, mas vale registrar que o modelo sintetizado na **Figura 1** procura, de um modo ou outro, dar conta dos três **parâmetros** elencados por Kumaravadivelu para o planejamento do ensino de LE na condição do pós-método: **particularidade, praticabilidade e possibilidade** (KUMARAVADIVELU 2006: 171-174 [Cap. 8.2.1]). Para *Zeitgeist*, a tarefa de vincular os MDs a seu ambiente imediato de aplicação fica

[23] Cf. Subseção 1.2 (n.10) para rol de problemas em experiência institucional concreta com trabalho sem MDs.

extremamente facilitada pelo fato de que a equipe autoral está integrada ao universo de professoras a que eles se destinam (**particularidade**).[24] Com isso, fica potencialmente suspensa a dicotomia entre teoria e prática, pensadoras e consumidoras. Tal suspensão, por si só, já traz em seu bojo um vasto potencial para o **empoderamento** da professora (MALAY 2011), como um dos resultados da autonomia que conquistar. Ao discutirmos a dimensão mais técnica/comercial na elaboração de MDs locais para o ensino de DaF, foi dito que o foco num nicho muito específico coloca algumas restrições, sobretudo de **escala** (Seção 2, n.20). No tocante à **metodologia**, por sua vez, a especificidade do nicho é antes um **facilitador** do que um complicador. Alguns dos fatores relevantes são: público universitário composto por estudantes de Letras-Alemão e/ou dos demais cursos de uma IES; possibilidade de uso do português como metalinguagem, com espaço para uma abordagem contrastiva; vínculo com uma editora universitária, com eventual possibilidade de atualização constante dos materiais.

A ideia de que as necessidades específicas de um público universitário são diversas daquelas de quem quer ou deve utilizar uma LE para turismo ou negócios, ou mesmo em contextos escolares, não é necessariamente nova[25], mas só recentemente veio a receber maior atenção na área de DaF no Brasil (UPHOFF ET AL. 2017, 2019). Tendo em vista o interesse renovado pelo assunto, torna-se plausível abordar os MDs sob a perspectiva apontada por Michael Schart: "sobretudo como um serviço de preparação para o ensino e como um companheiro para os processos de ensino e aprendizagem" (SCHART 2005: 8) – atenuando-se os efeitos da observação que vem a seguir: "No entanto, na medida em que [os MDs] dominam o cenário, limitam o profissionalismo de quem ensina e colocam sob tutela [*entmündigen*] todas as partes envolvidas" (*ibid*.).

A retomada do debate sobre as especificidades no ensino de LE em contextos universitários, aliada à discussão feita até aqui no presente trabalho, sugere existir agora um horizonte propício para implementar, na prática, alguns dos preceitos preconizados em propostas críticas ao *mainstream*. A oposição *course* vs. *source materials* sugerida por Prabhu (1989) pode ser mobilizada para tais fins, ainda que com alguns ajustes.

[24] Sobre a **praticabilidade**, vide discussão dos aspectos técnicos (Seção 2) e de questões sociais (Subseção 3.1). O interesse da Editora da Unicamp em produzir um **livro texto** destinado ao ensino de DaF em IESs brasileiras representa certamente uma **possibilidade** real de implementar propostas didáticas condizentes. Note-se, de passagem, que o termo "livro didático" não se aplica, no mercado editorial brasileiro, a contextos universitários – sem prejuízo da expressão "materiais didáticos" (MDs) mobilizada em nossa discussão (~ *Lehrwerke*).

[25] Cf. **I Colóquio de Ensino de Língua Estrangeira em Contexto Universitário (I CELE)** – Unicamp, 2004.

Retomamos, a seguir, parte da síntese feita por Dörthe Uphoff (2009), levando em conta que os textos originais do linguista aplicado indiano continuam a ser de difícil acesso ao público leitor brasileiro.[26]

Uphoff (2009) considera que o "conservadorismo dos livros didáticos de DaF pode ser atribuído [...], pelo menos em parte, à visão negativa das editoras a respeito do saber-fazer e o poder-fazer do professor de línguas", corroborada pelo "comportamento do próprio mercado de ensino de DaF", no qual não se aceitam "propostas alternativas e inovadoras" como as dos MDs *Die Suche* e *Dimensionen*, levando então à perpetuação de "um modelo tradicional de livro didático, que dirige fortemente as ações do professor" e reforça "uma visão de professor como um profissional com pouca qualificação e disponibilidade para experimentar outras formas de ensino e assumir um papel mais autônomo na condução de suas aulas" (UPHOFF 2009: 97-98). É como uma possibilidade de questionar a "hierarquia de saberes entre o autor de livro didático e o professor" (p. 105) que Uphoff remete então aos assim chamados discursos de resistência (pp. 105-109) e sugere a adoção de uma "concepção alternativa de qualidade (p. 106) informada pelo linguista aplicado indiano, o qual "advoga uma série de mudanças na configuração" dos MDs, "no intuito de possibilitar um manuseio mais livre dos textos e atividades que esses materiais oferecem [Prabhu 1988: 7]". MDs tradicionais recebem então o rótulo de "material de curso" (*course material*), reservando-se para o modelo alternativo proposto o rótulo de "material-fonte" (*source material*):

> Materiais-fonte (...) são aqueles que fornecem um **conjunto de insumos possíveis, sem pretender que todos esses insumos sejam usados em todas as salas de aula ou que em todas as salas de aula sejam usados os mesmos insumos**. Eles (= os materiais-fonte) podem sugerir **diferentes agendas de ensino e formatos de aula**, porém, não são, eles mesmos, organizados em unidades de aula. Eles podem prover insumos em diferentes níveis de dificuldade e em diferentes quantidades, **deixando para o professor a tarefa de escolher os insumos** nos dois sentidos. ([Prabhu 1988: 7] *apud* UPHOFF 2009: 97; destaques acrescidos)[27]

Essa proposta de uma outra configuração de MDs, mais **flexíveis** e **adaptáveis** a diferentes "agendas de ensino e formatos de aula", chegou à discussão das iniciadoras do projeto *Zeitgeist* relativamente cedo, num momento em que começava a tomar corpo a própria constituição de uma equipe autoral mais ampla e se buscavam **critérios**

[26] Daí o recurso a uma versão não publicada: Prabhu, N. S. *Materials as support, materials as constraint*. Singapore: RELC Seminar, 1988 (mimeo).
[27] Grafamos os colchetes originais [...] na forma de parênteses (...), reservando para interpolações nossas o uso de colchetes, notadamente para informar as fontes citadas pela autora.

**norteadores para o trabalho conjunto** (UPHOFF 2019a-b). Se tomarmos a distinção articulada por Prabhu no plano teórico não como uma dicotomia rígida e estática, mas antes como possíveis elementos de um **modelo multimodal integrado e flexível**, não será difícil chegar a uma proposta concreta como a sintetizada na **Figura 1**. O ajuste aludido acima, de modo semelhante ao que foi argumentado quanto à noção de **pós-método** (KUMARAVADIVELU 2006), consiste em substituir uma dicotomia (tese vs. antítese) por uma **síntese**, num modelo que integre *source* & *course materials*. Daí advém a estratégia, descrita em 1.3 e retomada em 3.2, de garantir via **livro** impresso uma linha de trabalho claramente definida, que possa servir de porto seguro para professoras que trabalhem em contextos menos favoráveis, seja em decorrência de condições macroestruturais de longo prazo ou de inflexões circunstanciais passageiras.

Mas os ajustes dessa síntese não se limitam a uma harmonização com a ideia de manter o livro como **fio condutor**, posto que a dimensão digital possibilita também movimentos rumo a uma radicalização da proposta de empoderamento da professora. Trata-se não apenas de entender que nem todos insumos precisam ser "usados em todas as salas de aula ou que em todas as salas de aula sejam usados os mesmos insumos", mas também de abrir espaço para que **novos insumos, produzidos localmente**, possam vir a ser usados em outros locais e por outras professoras – se adotado o caminho das atualizações constantes caracterizado em 2.2 como situação *win/win* para a editora e a equipe autoral. Em outras palavras: além de oferecer caminhos alternativos ou complementares ao fio condutor para uso onde isso for possível e adequado, a **via digital**, ao contemplar eventuais atualizações, não só possibilita uma estratégia de sustentabilidade temporal, como também favorece formas colaborativas de trabalho – no âmbito do empoderamento da professora. Tal ideia talvez seja por demais utópica, mas utopias são, de algum modo, também necessárias. O que não deve acontecer é torná-las condição *sine qua non*, inviabilizando o trabalho se não concretizadas.

Retomando a questão da **diferenciação interna** tratada em 3.2, lembre-se que ali estão em jogo atividades diversas para **um mesmo grupo**, ao passo que o conceito de *source materials* remete a materiais que contemplem diferentes agendas no uso com **grupos distintos**, agregando-os, porém, numa mesma compilação – que seja **flexível** o suficiente para permitir tal variação de uso.[28] Como potencial para tais agendas variadas,

[28] A citação de Tönshoff (2005: 13, 15) acima sugere uma certa linha de continuidade. Se tomarmos o **público-alvo** de *Zeitgeist* como **um grupo**, vê-se uma proximidade ainda maior entre **diferenciação interna** e **source materials**.

têm-se no modelo sintetizado na **Figura 1** o ensino de DaF para Letras-Alemão ou aberto a outros cursos nas IESs brasileiras, com inúmeras variações locais e regionais etc. Apesar de toda a diversidade envolvida, trata-se de um universo incomparavelmente mais homogêneo do que o visado por MDs globais.

No entanto, cabe também lembrar que, por mais representativa que seja a equipe autoral, ela não contempla todo o universo de professoras envolvidas com o público-alvo. Integrar ao modelo de *Zeitgeist* uma forte componente de **flexibilidade** é crucial, por diferentes motivos: 1) na **elaboração dos materiais**, facilita encontrar o **maior denominador comum** a ser integrado ao **fio condutor**, com o qual dialoguem diversas **alternativas** que visem contemplar **variantes locais**; 2) do ponto de vista **conceitual**, evita que a equipe autoral simplesmente passe da condição de **consumidora** à de **criadora** de conhecimento, nos termos da oposição questionada no discurso acadêmico crítico – mantendo como mera consumidora quem não for também autora; 3) no tocante à **viabilidade econômica**, permite alargar o universo do público contemplado; 4) dá maior **sustentabilidade** temporal ao projeto, sobretudo se devidamente explorado o potencial dos recursos digitais.

Não cabe aqui uma análise rigorosa das razões do insucesso comercial de MDs globais alternativos para DaF, mas alguns aspectos já aludidos tornam plausível a hipótese de que, no caso de *Dimensionen*, a falta de um fio condutor mais nítido – para contextos que o demandassem – pode ter sido um dos fatores determinantes para a frustração das expectativas de que esse MD viesse a ser uma via de implementação mais ampla de preceitos da discussão teórica em DaF.[29] Já na experiência brasileira com *Die Suche* relatada em 1.2, um fator problemático foi a amarração da progressão a um eixo narrativo único, no livro do curso, limitando assim o escopo das variações possíveis. O que se procura agora é resgatar o espírito de um MD local que certamente fugirá ao *mainstream*, mas não deve perder de vista as restrições colocadas pelos potenciais contextos de aplicação.

[29] Num certo sentido, pode-se dizer que algo semelhante ocorreu com *Deutsch aktiv* (Langenscheidt) nos primórdios da abordagem comunicativa: a flexibilidade do MD em si e as demandas de autonomia que colocava para professoras e alunas revelaram-se quiçá excessivas, dificultando uma consolidação mais perene no mercado editorial. Parte do sucesso de *Themen* (Hueber), por outro lado, deixa-se explicar pela facilidade de uso, ao não se demandar grande autonomia das usuárias. No caso brasileiro, a **autonomia** é algo a ser conquistado a duras penas, apesar de contextos e tradições de ensino-aprendizagem não favoráveis, não podendo ser colocada como pressuposto idealizado – pois isso fatalmente levaria a frustrações (OLIVEIRA 2004, 2011, 2015).

Dado o caráter multimodal do modelo proposto, cabe ainda retomar Uphoff (2009) sobre a integração de tecnologia digital às práticas de ensino, ressaltando três vias em evidência: 1) "um banco de dados centralizado e em constante expansão (RÖSLER 1999: 193 *apud* UPHOFF 2009: 107); 2) materiais compilados na internet e organizados localmente, nas diversas instituições (EDMONDSON 1999: 56 *apud* UPHOFF 2009: 107); 3) "sites de apoio elaborados pelas editoras destes materiais (= os livros didáticos convencionais na área de DaF) e sites independentes com ofertas de materiais didáticos baseados apenas em recursos online" (WEININGER 2001: 58-59 *apud* UPHOFF 2009: 108). A autora destaca o recurso ao hipertexto como elemento comum a essas sugestões, lamentando, por outro lado, que tais propostas fiquem "mais no plano das ideias" e que haja "poucas iniciativas por parte das editoras de desistir do livro como elemento central de um material de curso" (*ibid*.).

No tocante à sua componente virtual, o modelo aqui proposto procura implementar, de modo orgânico, uma série de soluções que, segundo Uphoff (2009), estariam antes restritas ao "plano das ideias" – e cuja incorporação parcial às práticas editoriais mais recentes é ainda bastante precária, podemos agregar. Uma das dificuldades para tais atualizações é justamente o caráter **global** dos MDs em pauta, o que dificulta enormemente um direcionamento mais orgânico. Nas discussões que precederam a proposta editorial de *Zeitgeist*, no CEL/Unicamp, houve um período – relativamente longo – de busca sistemática por novos materiais que pudessem substituir a contento *Blaue Blume*, mas os resultados foram claramente insatisfatórios. De resto, MDs globais recentes que agregam componentes virtuais tendem a simplesmente "repaginar" os livros tradicionais, desconsiderando ainda as limitações colocadas pelo **fosso digital** discutido em 3.1.[30]

[30] Essa é uma das conclusões que extraímos do workshop *Smart und Digital – ein Tool statt Lehrwerke im DaF-Unterricht?!*, realizado no Instituto Goethe de São Paulo (maio 2019). Há também aplicativos populares e plataformas virtuais que privilegiam a tecnologia, passando ao largo da reflexão didática mais recente na área de DaF. Cf. https://bit.ly/3bUJmMc; https://bit.ly/2YdGQMZ; https://bit.ly/2VNlxQD. Outras possibilidades envolvem o uso de teleconferência, já explorado comercialmente na individualização do ensino, ou em projetos de *teletandem* que cabem também em contextos formativos. Por fim, há também os desdobramentos da substituição emergencial forçada das salas de aula por programas de videoconferência, no contexto da pandemia de Covid-19 (cf. nota 6, acima). Tais usos, no entanto, extrapolam o escopo de uma proposta editorial propriamente dita.

# 4 Considerações finais

Nas discussões em curso na equipe autoral de *Zeitgeist*,[31] uma série de outros aspectos relevantes já se descortinam no horizonte, não cabendo aqui nem os mencionar, posto que a presente exposição já extrapola os limites de espaço previstos e o projeto se encontra ainda numa fase inicial. Desdobramentos futuros certamente virão.

Quando do início da fase mais experimental do percurso institucional na Unicamp, descrito em 1.2, na passagem dos anos 1980 para 1990, a pesquisa didática em DaF (*Sprachlehrforschung*) ainda engatinhava no Brasil. Nesse meio tempo, formou-se toda uma geração de professoras-pesquisadoras, e o interesse pela área nos cursos de pós-graduação não cessa de crescer (UPHOFF; ARAÚJO 2019). Caberá sobretudo a essas novas gerações enfrentar o desafio de superar o fosso existente entre a pesquisa acadêmica crítica e a utilização generalizada de MDs globais *mainstream* no país, inclusive em contextos acadêmicos e até mesmo na formação de futuras professoras (cf. UPHOFF 2009: 112, n.80; BLUME 2011: 56 *apud* UPHOFF; ARAÚJO 2019: 92, 94). Para isso, será necessário alinhar a **reflexão teórica** em DaF com uma postura que não perca de vista as **condicionantes pragmáticas** colocadas tanto para a **produção editorial** quanto para quem trabalha com o **ensino** de DaF em condições não ideais.[32] A proposta editorial aqui descrita é um esforço conjunto nesse sentido. Espera-se que outras iniciativas dessa ordem e um debate orgânico do tema venham na sequência.

Como adendo, cabe registrar que a pandemia de Covid-19 mudou radicalmente o papel atribuído à virtualidade, também no setor da educação – com gestores públicos e interesses particulares elevando-a à condição de panaceia geral e indiscriminada.[33] Nesse "novo normal", as tecnologias digitais colocam para quem valoriza a equidade social um dilema semelhante ao da esfinge na antiguidade: decifra-nos ou devoramos-te.

[31] Anisha Vetter, Norma Wucherpfennig e Paulo Oliveira (Unicamp); Dörthe Uphoff, Marceli Aquino e Mariana K. A. Silva (USP); Poliana C. Arantes (UERJ); Mergenfel A. Ferreira (UFRJ); Francisco G. S. Nogueira e Rogéria C. Pereira (UFC); Thiago V. Mariano (UFPR); Leandro Ledel (IFSP); Fabiana R. Araújo (projeto gráfico). Mais detalhes no diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq: http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/529618.

[32] Na área de Tradução, há muito o objeto de pesquisa não se restringe ao texto propriamente dito. Em abordagens como os Estudos Descritivos e a Sociologia da Tradução, diversos outros (f)atores que influenciam o processo tradutório são integrados à reflexão. Cabe talvez movimento semelhante nos estudos empíricos de DaF no Brasil.

[33] Vide, dentre outros, a exposição de Tel Amiel (2020) no Webinar *Treffpunkt* do DAAD realizado em 29/04/2020 (https://bit.ly/3d2n2jt; [14/06/2020]).

# Referências bibliográficas

ALTRICHTER, Herbert; TRAUTMANN, Matthias; WISCHER, Beate; SOMMERAUER, Sonja; DOPPLER, Birgit. Unterrichten in heterogenen Gruppen: Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl. *Nationaler Bildungsbericht 2009* Bd. Cap. 3. https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/NBB2009_Band2_Kapitel-C3.pdf. (25/03/2020)

AMIEL, Tel. Educação aberta: Ética, privacidade e autonomia em tempos de crise. *DAAD Webinar Treffpunkt: Mobilidade e cooperação acadêmica na era digital: potencialidades e desafios*. daad.reflact.com/treffpunkt (29/04/2020).

ANDRADE E SILVA, Mariana Kuntz de. *Textos autênticos, adaptados e semi-autênticos no ensino de alemão como língua estrangeira: reflexões sob a perspectiva da pedagogia pós-método e da aprendizagem como participação*. São Paulo, FFLCH/USP, 2016 (Dissertação de Mestrado).

ASCHEMANN, Birgit; GUGLER, Petra; NIMMERFALL, Maria; KÜSTENMACHER, Werner Tiki. *Vierzig Wege der Binnendifferenzierung für heterogene LernerInnen-Gruppen.* Graz: Frauenservice Graz, 2011. https://erwachsenenbildung.at/downloads/service/reader_binnendifferenzierung_heterogene_gruppen.pdf (25/03/2020)

BOHUNOVSKY, Ruth. Alemão para brasileiros: projeto, produção e avaliação de um livro didático nacional. In: Bohunovsky, Ruth (Org.): *Ensinar Alemão no Brasil. Contextos e Conteúdos*. Curitiba, Ed. UFPR, 2011, p. 83–98.

BOLOGNINI, Carmen; BOHUNOVSKY, Ruth; UPHOFF, Dörthe; DIETRICH, Georg; OLIVEIRA, Paulo. Lehrwerke im DaF-Unterricht in Brasilien. *VI Kongress der ABRAPA*, USP 2008. http://www.abrapa.org.br/cd/pdfs/Bolognini-Carmen-DRS8-Podiumsdiskussion-Lehrwerke.pdf (19/03/2020)

DEMMIG, Silvia. *Das professionelle Handlungswissen von DaZ-Lehrenden in der Erwachsenenbildung am Beispiel Binnendifferenzierung. Eine qualitative Studie*. München, Iudicium, 2008.

ESKEY, D. E. Holding in the bottom: an interactive approach to the language problems of second language readers. In CAREL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. (eds.): *Interactive approaches in second language reading*. Cambridge, Cambridge University Press, 1988, p. 93-100.

HERZIG, Katharina; BIEDERMANN, Anne; Peuschel, Kristina; WILKE, Valeria; WUCHERPFENNIG, Norma. Zielgruppenorientierung zwischen Standardisierung und Differenzierung: DaF an lateinamerikanischen Hochschulen. *InfoDaF* v. 42 n. 6, 2015, 591-627. (Versão eletrônica 2017: DOI https://doi.org/10.1515/infodaf-2015-0606; [02/04/2020])

JENKINS, Eva-Maria. Dimensionen – a definite keeper?! *ÖDaF-Mitteilungen* n.2, p.51-56, 2006.

KOLLER, Wilhelm. Philosophie der Grammatik. Vom Sinn grammatischen Wissens. Stuttgart, Metzler, 1988.

KRAFZIG, Dirk; BANKE, Karl; SLAMA, Dirk. *Enterprise SOA: Service-Oriented Architecture Best Practices*. Prentice Hall, nov. 2004.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*. Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum, 2006.

LEDEL, Leandro Camara. Sistemas de Informação em Saúde: o atendimento aos requisitos de escalabilidade e disponibilidade. *Revista Network Technologies*, v. 4, p. 98-106, 2010.

LEDEL, L. C.; RICARTE, I. L. M. Gestão do Conhecimento aplicada a fins educacionais. In: World Congress on Technology Education, 2004, Santos – SP. *Proceedings of the World Congress on Technology Education*. Santos – SP, 2004. v. 1.

LUCAS, Patrícia de Oliveira. *Os materiais didáticos de inglês como língua estrangeira (LE) na prática de professores da escola pública: um convite à formação reflexiva ou à perpetuação do ensino prescritivo?* São Carlos: UFSCar, 2016. (Tese de Doutorado)

NIED UNICAMP. *TelEduc.* Unicamp: Núcleo de Informática Aplicada à Educação, 1997-2017. https://www.nied.unicamp.br/teleduc/

OLIVEIRA, Paulo. Auch Zwerge haben klein angefangen: Großes und Kleines rund um den Computer im DaF-Bereich. *DaFBrücke* (Curitiba), Buenos Aires – Argentina, v. 2, n.2, p. 15-18, 2000.

Oliveira, Paulo. Fachsprachen und Internet im DaF-Bereich. *Cadernos de Letras* (UFRJ), Rio de Janeiro, v. 17, p. 79-89, 2001.

OLIVEIRA, Paulo. Lokale Antworten auf globale Fragen. In: Germanistentreffen, 2001, São Paulo. *Germanistentreffen – Tagungsbeiträge.* Bonn, Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD), 2002. p. 107-129.

OLIVEIRA, Paulo. Deutsch Lernen und Lehren mit elektronischen Mitteln: von der alltäglichen Anwendung bis zum virtuellen Klassenraum. In: V Congresso Brasileiro de Professores de Alemão e II Congresso de Professores de Alemão do MERCOSUL, 2002, São Leopoldo, RS. *Anais do V Congresso Brasileiro de Professores de Alemão e II Congresso de Professores de Alemão do MERCOSUL*. São Leopoldo, Editora da Unisinos, 2003. p. 280-299.

OLIVEIRA, Paulo. Autonomia no Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. *9ª Conferência para Profissionais de Ensino de Língua Estrangeira*. São Paulo, SENAC, 2004. (Palestrante convidado).

OLIVEIRA, Paulo. À procura da flor azul no ensino da língua alemã. *Projekt* (Curitiba), v. 44, p. 13-23, 2006.

OLIVEIRA, Paulo. Aprendizagem Autônoma e Ensino Colaborativo de Alemão. In: II Colóquio de Estudos Germânicos „Mito e Magia“, 2007, Araraquara. *Anais do II Colóquio de Estudos Germânicos*, 2007.

OLIVEIRA, Paulo. Blaue Blume mit TelEduc: Blended Learning und Vernetzung (Kurzvortrag). In: VI. Brasilianischer Deutschlehrerkongress und I. Lateinamerikanischer Deutschlehrerkongress, 2008, São Paulo. *Annalen des VI. Brasilianischen Deutschlehrerkongresses und I. Lateinamerikanischer Deutschlehrerkongresses*. São Paulo, ABRAPA, 2008. http://www.abrapa.org.br/cd/pdfs/Oliveira-Paulo-DRS8-Blaue-Blume-TelEduc-Fertig.pdf (08/03/2020)

OLIVEIRA, Paulo. Graus de Interação no Espaço Físico e Virtual. In: SOTO, Ucy; MAYRINK, Mônica Ferreira; GREGOLIN, Isadora Valencise. (Org.). Linguagem, educação e virtualidade – Experiências e reflexões. São Paulo, Cultura Acadêmica, 2009. http://books.scielo.org/id/px29p/pdf/soto-9788579830174-10.pdf (08/03/2020)

OLIVEIRA, Paulo. Escrita em ambientes eletrônicos: colaboração e avaliação inter-pares no Moodle. *Anais eletrônicos. IV Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*. Rio de Janeiro, ALAB, 2011. http://www.alab.org.br/images/stories/alab/CBLA/ANAIS/temas/19_14.pdf. (23/04/2020)

OLIVEIRA, Paulo. Escrita em ambientes eletrônicos: colaboração e avaliação interpares no Moodle. In: IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 2012, Rio de Janeiro. *Anais eletrônicos do Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*. Rio de Janeiro: ALAB, 2012. v. 1. p. 1-18. https://alab.org.br/wp-content/uploads/2012/04/19_14.pdf (08/03/2020)

OLIVEIRA, Paulo. Autonomia e parâmetros externos: incompatíveis? Recolocando a questão no âmbito do laboratório de avaliação do Moodle, na companhia de Wittgenstein. *Revista EntreLínguas*, v. 1, p. 85-110, 2015. DOI: https://doi.org/10.29051/el.v1i1.8054 (08/03/2020)

OLIVEIRA, Paulo; WUCHERPFENNIG, Norma; VETTER, Anisha. Alemão para universitários: formas híbridas. *Cadernos de Letras* (UFRJ), v. 24, p. 59-84, 2008.

OLIVEIRA, Paulo; WUCHERPFENNIG, Norma. Passagem para o virtual: as novas mídias. In: Ruth Bohunovsky (Org.). *Ensinar alemão no Brasil: contextos e conteúdos.* 1ed. Curitiba, Editora da Universidade Federal do Paraná, 2011, p. 99-121.

PARRA, Henrique Zoqui Martins; CRUZ, Leonardo; AMIEL, Tel; MACHADO, Jorge. Infraestruturas, Economia e Política Informacional: o Caso do Google Suite For Education. *Mediações* – Revista de Ciências Sociais (Londrina) v.23 n.1, Jan./Jun. 2018, p. 63-99. DOI: 10.5433/2176-6665.2018.1v23n1p63 (Dossiê vigilância, controle e novas tecnologias)

PRABHU, N. S. Materials as support, materials as constraint. *Guidelines: A Periodical for Classroom Language Teachers*, v.11, n.1 p. 66-74, 1989.

PREVEDELLO, Clarissa Felkl; ROSSI, Wagner Soares; COSTA, Antônio Carlos da Rocha. Direito Autoral na Produção de Materiais Didáticos para a Educação a Distância: reflexões para a utilização na era da informação. *Revista Thema* v. 12, n. 2, 2015. http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/issue/view/11 (26/03/2020)

PRIOSTE, Cláudia; RAIÇA, Darcy. Inclusão digital e os principais desafios educacionais brasileiros. *RPGE – Revista online de Política e Gestão Educacional*, v. 21, n. esp. 1, p. 860-880, out./2017. DOI: http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp1.out.2017.10457 (22/03/2020)

*QUADRO Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Conselho da Europa, 2001–. https://www.dge.mec.pt/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas (19/03/2020)

RÖSLER, Dietmar. *E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung*. Tübingen, Stauffenburg, 2010. (3. Auflage)

RÖSLER, Dietmar; WÜRFFEL, Nicola. Digitale Medien. In ULRICH, Winfried (Hrsg.): *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP)* 10 / OOMEN-WELKE, Ingelore; AHRENHOLZ, Bernt (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2017, p. 252-260.

SARTINGEN, Kathrin. OLIVEIRA, Paulo; DEGELO, Ana Luiza Zink. Fernstudienkurse in Brasilien. *Zielsprache Deutsch*, v. 27, n.2, p. 92-97, 1997.

SCHART, Michael. Die Suche – ein Nachruf. Das „andere Lehrwerk" aus der Sicht japanischer Studierender. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* v.10 n.2, 2005. https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/434/410 (24/03/2020)

SOMMERVILLE, Ian. *Engenharia de Software*. São Paulo, Pearson Education do Brasil, 2011. (9ª Edição)

TÖNSHOFF, Wolfgang. Binnendifferenzierung im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht (I). *Deutsch als Fremdsprache* v. 41 n.1, 2004, p. 227-231.

TÖNSHOFF, Wolfgang. Binnendifferenzierung im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht (II). *Deutsch als Fremdsprache* v. 42 n.1, 2005, p. 13-17.

UPHOFF, Dörthe. *O poder do livro didático e a posição do professor no ensino de alemão como língua estrangeira*. Campinas, DLA/IEL/Unicamp, 2009. [Tese de Doutorado]

UPHOFF, Dörthe. Zeitgeist: um projeto de livro didático para o ensino de alemão em contexto universitário. (Mesa: Ensino de língua alemã e pesquisa). *III Congresso da ABEG "Travessias, Encontros, Diálogos"*. Niterói, UFF, 2019a. (http://germanistik-brasil.org.br/terceiro-congresso-abeg/programacao/)

UPHOFF, Dörthe. Deutsch in universitären Kontexten: Teilhabe und Förderung der Kritikfähigkeit als methodisch-didaktische Prinzipien. (Mesa: Aprender/Ensinar alemão em contextos universitários: possibilidades e desafios do século XXI). *DIPROLing2019*. Campinas, Unicamp, 2019b. (https://www.cel.unicamp.br/diproling/index.php/pt/programacao-4)

UPHOFF, Dörthe. ARAÚJO, Fabiana Reis de. Historiografia de estudos brasileiros sobre o ensino-aprendizagem de alemão como língua estrangeira. In UPHOFF ET AL. (Orgs.): *Alemão em contexto universitário. Ensino, pesquisa e extensão.* São Paulo, FFLCH/USP, 2019, p. 79-102.

UPHOFF, Dörthe; LEIPNITZ, Luciane; ARANTES, Poliana C. C.; PEREIRA, Rogéria Costa (Orgs.). *O ensino de alemão em contexto universitário*. São Paulo, Humanitas, 2017.

UPHOFF, Dörthe; LEIPNITZ, Luciane; ARANTES, Poliana C. C.; PEREIRA, Rogéria Costa (Orgs.). *Alemão em contexto universitário. Ensino, pesquisa e extensão.* São Paulo, FFLCH/USP, 2019.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Über Gewissheit = On Certainty*. Malden/Oxford: Blackwell, 2004. (= Da Certeza)

*Recebido em 30 de abril de 2020*
*Aceito em 21 de julho de 2020*

# En las fauces de la muerte y la locura: reflexiones en torno a la prosa de Georg Heym

[In the jaws of death and madness: reflections on Georg Heym's prose]

http://dx.doi.org/10.11606/1982-88372442255

Ricardo Andrade[1]

**Abstract:** This article proposes to study a prominent figure of the German expressionist movement little known in Spanish: Georg Heym. Notorious especially for his poetry and the strong influence that it exercised on the development of lyrics in 20th-century Germany, the study seeks to explore the author's lesser-known strand: his *Novellen*. Through this genre, the author radicalizes his aesthetic explorations, at the same time that he exposes the ideological formations of the bourgeoisie of the German Empire. In this sense, the present work offers also a political reading and the consequences of expressionist artistic creation in the spiritual configuration of National Socialism and the German identity. To investigate in depth these relations between philosophy, politics and literature in Wilhelmine Germany, a selection of the author's most emblematic *Novellen* is taken into consideration. With this in mind, the article presents a renewed reading of a fundamental author in the history of German literature.

**Keywords:** Georg Heym; German literature; German expressionism; National Socialism; Literary theory.

**Resumen:** El presente artículo propone estudiar a una figura destacada del movimiento expresionista alemán poco conocido en lengua española: Georg Heym. Notorio especialmente por su poesía y la fuerte influencia que ejerció en el desarrollo de la lírica en la Alemania del siglo XX, el estudio busca explorar la faceta menos conocida del autor: sus *Novellen*. A través de este género, el autor radicaliza sus exploraciones estéticas, al mismo tiempo que expone las formaciones ideológicas de la burguesía del Imperio Alemán. En este sentido, el presente trabajo también ofrece una lectura política y las consecuencias de la creación artística expresionista en la configuración espiritual del nacionalsocialismo y la identidad alemana. Para indagar a profundidad dichas relaciones entre filosofía, política y literatura en la Alemania guillermina, se toma en consideración una selección de las *Novellen* más emblemáticas del autor. Teniendo en cuenta esto, el artículo presenta una lectura renovada de un autor fundamental en la historia de la literatura alemana.

**Palabras clave:** Georg Heym; Literatura alemana; Expresionismo alemán; Nacionalsocialismo; Teoría literaria.

[1] Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofia y Letras, Puan 480, Buenos Aires, C1406CQJ, Argentina. E-mail: andrader218@gmail.com. ORCID: 0000-0002-6422-0809

CC BY-NC

# 1 La oscuridad optimista: Georg Heym y la Alemania guillermina

La corta vida de Georg Heym (1887-1912) está marcada por el ímpetu y el exceso de una subjetividad explosiva. Para comprender a profundidad el desarrollo de dicha tendencia, es necesario abordar los problemas sociales de la Alemania guillermina. El período comienza con la dimisión del canciller y artífice de la unificación alemana (1871) bajo el poder del reino de Prusia Otto von Bismarck (1815-1898). Las tensas relaciones entre el ya viejo canciller y el recién nombrado emperador Guillermo II (1859-1941) por motivos políticos marcó el inicio de una liberalización de la sociedad alemana y una mayor insistencia en la industrialización del país. Esta insistencia en la economía, se debe recordar, parte de dos puntos fundamentales. El primero tiene que ver con el auge de los movimientos socialistas, el SPD (Partido Socialdemócrata Alemán) y sus exigencias político-sociales; el segundo con los problemas que la economía europea arrastraba por la depresión económica de 1873-1890. La progresiva industrialización a escala trajo como consecuencias el desplazamiento masivo de campesinos hacia las ciudades, además de crear nuevos medios de comunicación, profundizando de este modo la circulación del capital y el afianzamiento social de la incipiente burguesía alemana.

El mejoramiento de las condiciones de la burguesía en términos económicos implicó una parálisis en el aspecto político acompañada del optimismo característico en la técnica y el capitalismo del *fin de siècle*. Esta parálisis se traduce en un profundo conservadurismo y la aceptación de los valores ascéticos, en su mayoría protestantes, en la vida social e individual. Lo divino pasa a formar parte de la fe ciega en la productividad económica, mitificando de este modo los logros del progreso y exacerbando la creencia infalible y misteriosa hacia la abstracción y la racionalidad técnica. Cabe mencionar, además, que:

> In many respects, the bourgoisie's striving for honours, their self-discipline, their eagerrness to serve in reserve officer corps, their codes of honour, their insistence on social distinctions, and their frequently authoritarian managerial style were all indicative of their independence and support of the state on their own terms not, that is, a sign of their subordination to another class. In this way the German bourgoisie achieved a significant measure of internal cohesion (HEWITSON 2008: 42).

En esta acertada caracterización de la burguesía guillermina, se observa de antemano la insistente represión de toda forma de creatividad, espontaneidad y libertad. La cohesión de clase implica, en este punto, la asfixia de toda pretensión de emancipación. La rigidez de las convenciones sociales devienen en la marca distintiva de una clase

medianamente acomodada que pretende instaurar una transformación social: la de los sujetos cercenados por la exigencia y la distinción. La independencia a la que aspira la burguesía alemana de la época reposa, entonces, en una profunda negación del yo y en una noción tiránica del poder. De esta forma, las pretensiones del liberalismo alemán (a pesar de la monarquía semiconstitucional) de una sociedad más tolerante se desploman y se repliega mucho más hacia la burguesía acomodada. Al mismo tiempo que las condiciones sociales se vuelven más estables, el miedo característico creado por las turbulencias de la economía capitalista corroen la esperanza de una tranquilidad duradera. La angustia y el miedo masificado, la opresión de las clases trabajadoras y la asfixia de las convenciones sociales crean el espíritu propicio para lo que se denomina como *Kulturpessimismus*. Se debe considerar que, si bien en la era guillermina era extendida esta ambivalencia entre la fe absoluta hacia la tecnología y el desencanto producto de la opresión de la economía y la sociedad sobre el individuo, este fenómeno no solo se da en el marco alemán: es una manifestación de la contradicción del espíritu burgués moderno. Asimismo, este pesimismo cultural tiene sus orígenes también en la progresiva burocratización de la existencia, de forma que las relaciones sociales son dirigidas por parte del Estado como mecanismos incomprensibles e infinitos del cual los sujetos no pueden librarse. En este sentido, se puede aducir que "Desde el punto de vista de la sociología, el Estado moderno es una "empresa" con el mismo título que una fábrica: en esto consiste precisamente su rasgo histórico específico. Y se halla asimismo condicionada de modo homogéneo, en esta y en aquel, la relación de poder en el interior de la empresa" (WEBER 1996: 1061).

Si se considera en especial esta relación entre empresa y Estado propia del capitalismo, se comprende que la calificación, la productividad, la competencia y la obediencia son elementos intrínsecos que descansan en la sociedad burguesa, especialmente la guillermina. En este sentido, el pesimismo cultural es una respuesta ante la serialización de la experiencia y el tedio de la rigidez de una sociedad que desarrolla el autoritarismo como forma de liberación de la represión y de la coacción. Heym estaba familiarizado con estas experiencias, ya que su padre, Hermann Heym, era un funcionario ligado a la fiscalía del gobierno, además de ser una persona con una fe religiosa casi maniática. Al aceptar que el pesimismo cultural es una reacción ante la ilusión de un mundo que se pretende armonioso, dicha respuesta parte de un elemento central que tomará diversas expresiones en la sociedad alemana, tanto en la época guillermina como en la de la posguerra: el irracionalismo. La exaltación dionisiaca de la filosofía de

Nietzsche, la recuperación de la imaginería y el talante romántico, la masificación del espiritismo y el ocultismo son algunas de las expresiones que se harán persistentes en la cultura alemana. La influencia de Nietzsche, el romanticismo y lo dionisiaco es central para entender las concepciones estéticas de Heym y su espíritu rebelde ante la autoridad. En este sentido:

> Con la esperanza de poder superar la crisis de sentido en la modernidad, Dionisio se adecuaba como metáfora perfecta del dios venidero. En tanto que dios extranjero, renacido, mistérico, aniquilador de límites, dios de la multiplicidad y el exceso, en el siglo XIX, el dios asiático encarnaba una revisión del cristianismo, en calidad de una *nueva religión*. En este sentido fue Nietzsche quien, desde 1871, casi un siglo después, vuelve a condensar la carga radical contra la modernidad a través del interés por el "renacido" y el impulso vitalista (RODRÍGUEZ 2018: 102).

La crisis del sentido que viene aparejada con la angustia económica encuentra su desborde intelectual en una superación de los límites existentes. Este intento de superación no se da en el marco de una revolución social, sino en la rebeldía burguesa estilizada. El movimiento artístico que logra aglutinar dicha irreverencia hacia el conservadurismo guillermino es el expresionismo. La nueva religión era la del arte, pensamiento este heredado de la tradición romántica. La rebelión contra la tecnificación de la vida implicaba la apropiación de las pulsiones de muerte y el éxtasis poético. Visto desde esta perspectiva, esta nueva religión del arte descansaba en el culto a la muerte y la vida, al tránsito hacia nuevas formas verbales y a la exploración, a través del juego, de la irracionalidad y los peligros que está lleva aparejada. Los expresionistas de la preguerra (a excepción de los anarquistas militantes Erich Mühsam y Gustav Landauer, quienes tendrán un rol central en la fundación del *Räterepublik* bávaro en 1919), ante la apatía hacia las manifestaciones prácticas de la política, encontraban en dichas exploraciones los motivos espirituales y culturales para enfrentarse al aparato capitalista y estatal. La fascinación por las figuras vilipendiada por la sociedad, desde las prostitutas hasta los criminales, forman parte de dicha ruptura del orden. Cabe añadir, entonces, que:

> Cultural pessimism was not simply a mandarin affair, howerer, floating above class perceptions. The mingled hostility and anxiety towards organized labour and criminality (which were often conflated), as towards servants and prostitutes (also often conflated), was the product of a bourgeois disenchantment with the ambiguous results of its own success. The degree and speed of this success only increased the degree of disenchantment, for it sharpened the sense of what stood to be lost (BLACKBOURN 1984: 216).

Esta fascinación por los desclasados como objeto artístico y no como sujetos arrojados a la pobreza por la dinámica capitalista evidencia las raíces del expresionismo

como movimiento burgués que repite la prolongada tradición en el mundo germánico de la cultura, el mundo de las ideas y la aspiración a la trascendencia en oposición al "superfluo materialismo" propio de la civilización moderna occidental. El desencanto ante el éxito tiene relación con la idea de que la *Kultur*, noción central del pensamiento y la vida alemana, no puede ofrecer respuestas ante la progresiva deshumanización del mundo capitalista. Por ello la absorción, por parte del movimiento expresionista, de dicha deshumanización hasta transformarla en modus vivendi y en expresión de la deformación del sujeto en todos los ámbitos. A la par de estos eventos, el imperialismo guillermino alcanza su corolario en cuanto a pulsión destructiva en una de sus colonias africanas: Namibia. El genocidio de las comunidades herero y nama (1904-1908), antesala de la muerte en masa de la época nacionalsocialista, evidencia los horrores del proyecto expansionista alemán.

Como se ha podido observar, la época guillermina expresa los deseos de la clase burguesa por mantener su poder económico y, al mismo tiempo, muestra un profundo desprecio, por parte de algunos sectores, hacia sus propias normas sociales. El espacio central en donde el movimiento expresionista se desarrolla es en el café. Desde Berlin, Múnich, Frankfurt am Main y Dresde hasta Viena los cafés son los lugares de reunión de la burguesía irreverente. El más famoso de ellos, ubicado en Berlin, será el *Café des Westen*. En este lugar se desarrollará, en todo su esplendor, la vida literaria de Heym bajo el grupo *Der neue Club* (fundado por Kurt Hiller) y *Das neopathetische Cabaret*. La noción del neopathos, creada por Erwin Loewenson, será la génesis intelectual, estética y literaria de los últimos años de vida de Heym[2]. En relación a la importancia que tiene Der neue Club en la historia de la literatura alemana y en el expresionismo, señala Roy Allen que:

> Though the vehicle of their literature, of which lyric was to be held in highest esteem, the members of the club avowedly aspired to arouse their audiences and readers from their lethargy, before what these poets foresaw as an impending apocalypse could become a reality. In the broadest sense, therefore, "Der neue Club," like all of the Expressionists, sought to change the world through the instrument of the poetic word (1983: 82).

Este presentimiento de un apocalipsis por venir, cuya concreción es el estallido de la Gran Guerra, transforma radicalmente la noción formal y de contenido de la poesía

[2] Esta noción intenta recuperar la vitalidad y la idea de una totalidad armoniosa entre la objetividad y la subjetividad, el sentimiento y la creación teórica. Evidentemente es una reacción vitalista influida por la filosofía nietzscheana, en donde la pasión juega un papel fundamental no solo en la creación artística, sino también en la vida misma. El *pathos* se enfrenta, de este modo, al achatamiento de cualquier apoteosis de la sensibilidad en una sociedad aferrada a la mesura represiva de la razón.

lírica, el teatro y, en menor medida, la prosa en lengua alemana. Esta visión de un mundo crepuscular al borde de la destrucción en contraposición a un optimismo fulgurante en la tecnología y la economía demuestran que, en el seno de la sociedad guillermina, la locura y redención se transforman en modos no solo anímicos, sino también estéticos para comprender una realidad que, por la industrialización masiva, se torna extraña. Por ello, la ciudad será un elemento central en las construcciones poéticas de los expresionistas. Urbanización y demencia, entonces, adquieren una importancia fundamental que, ya desde Baudelaire, se desarrollaba en la poesía moderna. Se debe añadir a esto la intención por parte de los poetas neopatéticos (posteriormente expresionistas) de transformar el mundo a través del lenguaje, cuya herencia más palpable se registra en el romanticismo. El lenguaje en este punto adquiere las dimensiones que en la política se rechazan o se ven con desdén: la transformación de la realidad. La constante evocación de las imágenes destructivas tienen la intención de mover y provocar la conciencia en la sociedad burguesa guillermina ante la inminente catástrofe provocadas por sus propias aspiraciones. Más que letargo (piénsese que la razón técnica apunta a la productividad exacerbada, por ende a una agudización demencial de las facultades humanas), lo que se intenta a través de la palabra poética es mostrar tanto el desencantamiento del mundo como su necesidad de ser reencantado a través de la pasión.

Como se ha observado, revisar los problemas más centrales de la sociedad guillermina permiten contextualizar críticamente la producción de Georg Heym. Esta está marcada innegablemente por los estadios febriles de una sociedad disciplinada bajo el prusianismo. En la medida que se acrecienta la prusianización de la vida alemana (comenzada en 1871), las reacciones vitalistas son absorbidas por dicha espiritualidad. Esto debido a la arraigada concepción de la ética del deber. Como señala György Lukács:

> El formalismo de la ética del deber burocrático-prusiana puede ser conciliado con cualquier subjetivismo, con tal que este, en el accionar externo del ser humano, no estorbe la marcha sin fricciones de la máquina jerárquica. En qué medida surgen a través de ello las tensiones intolerables en los seres humanos, en qué medida, a través de ello, el formalismo de la moral es vaciado más aún, es otra cuestión. Por otra parte, la ética del deber requiere como polo opuesto (a riesgo de la devastación humana) un individualismo reducido lo más posible a lo puramente subjetivo, que no estorbe los círculos del deber burocrático, es decir, un individualismo lo más asocial posible (2019: 164).

En esta certera explicación del prusianismo se halla expuesta también la infertilidad del movimiento expresionista ante la burocratización de la vida y su vacuidad ética. Las posturas vitalistas se transforman en una caricatura individualista sin un centro claro que logre cambios radicales en el plano social. El subjetivismo, entonces, deviene

en la creación de una estética de la descomposición frente al absolutismo jerarquizado, creando de este modo contenidos poéticos de gran experimentación y alcance profético, mas sin una base social que haga de dichos descubrimientos del alma humana un nuevo impulso ético. Considerando estas observaciones, las *Novellen* de Heym juegan un papel central que problematiza e interpela a la construcción del yo y su relación con la realidad en una época de grandes cambios para el mundo alemán y europeo.

## 2 Para una estética de la enajenación. Aproximaciones a la prosa de Georg Heym

La figura de Heym en la literatura alemana está asociada, indiscutiblemente, a la poesía lírica. Su mayor producción está centrada en esa modalidad de expresión. Justamente por esto, sus *Novellen* no han sido estudiadas a profundidad, dejando a un lado que el corpus de dichas obras son también esenciales para comprender las inquietudes estéticas y vitales del joven autor. El motivo de esto radica, principalmente, en el aspecto cronológico: fueron escritas entre 1911 y 1912. Al revisar con cuidado estas *Novellen*, lo primero que llama la atención es su aspecto formal y de contenido. Esto conduce al problema de una definición concreta de la *Novelle* como género, cuyo debate se halla ya desde el siglo XIX. Voces tales como las de Friedrich Schlegel, Paul Heyse, Ludwig Tieck y Johann Wolfgang von Goethe han dado amplias y contradictorias definiciones del género que, durante el siglo XX, siguieron manteniéndose en los presupuestos teóricos de autores como Walter Pabst o Karl Konrad Pohlheim. Considerando estos debates y uniendo las ideas de algunos de los autores mencionados, E.K. Bennett menciona que:

> The *Novelle* is an epic form and as such deals with events rather than actions; it restricts itself a single event (or situation or conflict), laying the stress primarily upon the event and showing the effect of this event upon a person or group of persons; by its concentration upon a single event it tends to present it as a chance ('Zufall') and it is its function to reveal that what is apparently chance, and may appear as such to the person concerned, is in reality fate. Thus the attitude of mind to the universe which it may be said to represent is an irrationalistic one. It must present some aspect of life (event, situation, conflict) which arouses interest by its strangeness, remoteness from everyday happenings, but at the same time its action must take place in the world of reality and not that of pure imagination. It depends for its effectiveness and its power to convince upon the severity and artistry of its form. Characteristic of its construction is a certain turning-point, at which the development of the narrative moves unexpectedly in a different direction from that which was anticipated, and arrives at a conclusion which surprises, but at the same time satisfies logically. It should deal with some definite and striking subject which marks it clearly and distinguishes it from every other *Novelle*. This striking

> element in the subject matter its frequently connected with a concrete object, which may in some *Novelle*n acquire a certain inner symbolical significance (1970: 18-19).

Los elementos que conforman la *Novelle* como género (forma épica, extrañeza de la vida cotidiana, la configuración de la vida humana de manera irracional, la creación de símbolos, entre otros) se manifiestan en la prosa de Heym de manera exacerbada por la subjetividad dionisíaca. El desarrollo de dicha subjetividad se venía gestando desde el Romanticismo, y junto a ella la crítica hacia la progresiva formación de la sociedad burguesa industrializada. Visto desde esta perspectiva, cobra sentido y valor la selección de esta forma de expresión por parte del autor alemán: en ella se configura la crítica hacia la modernidad, la razón tecnificada y el imperativo categórico prusiano del deber. Las exigencias de la época demandan formas artísticas adecuadas para poder articular la enajenación del sujeto en la estrecha sociedad alemana. Cabe destacar, como rasgo fundamental, que el propio Heym señala (apud BRIDGWATER 1991: 251) que sus *Novellen* no son propiamente tales, sino monólogos y diálogos que tratan sobre el amor (*Erotik*). Como se puede observar, el autor esboza su propia teoría sobre el género, evidenciando la inestabilidad característica del mismo. La palabra seleccionada, *Erotik*, es vital para comprender el entramado de su estética, ya que lo erótico termina siendo el corolario de la experiencia demencial. Asimismo, las influencias literarias y pictóricas de Heym juegan un papel fundamental en el desarrollo de sus inclinaciones hacia la novela corta: Edgar Allan Poe, Stendhal, Baudelaire, Rimbaud y algunos pintores y gráficos, entre los que cabe destacar a Van Gogh, Alfred Kubin y Edvard Munch.

Para analizar a profundidad el desarrollo de la prosa de Heym, hay que detenerse en cuatro *Novellen*, principalmente: **El cinco de octubre**, **El loco**, **La disección y El ladrón.** La primera de ellas resulta ilustrativa en cuanto a la selección del tema: toma la experiencia revolucionaria francesa (La marcha sobre Versalles de 1789) y la transforma en un cuadro apocalíptico, en donde la masa moribunda adquiere rasgos demoníacos y redentores. Una descripción macabra y plástica sobre la masa la esboza Heym en las siguientes palabras:

> Y los sueños negros ondearon sobre los compactos montones de gente, que yacían apelotonados unos junto a otros como un ejército, condenados a la muerte eterna, abatidos por un enmudecimiento perpetuo, sujetos a la maldición de tener que sumergirse de nuevo en el vientre de París, de padecer, de sufrir hambre, de ser paridos y perecer en un mar de negras tinieblas, de servidumbre feudal, de hambre y esclavitud, estrujados por sanguinarios cobradores de impuestos, esquilmados por una consunción eterna, extenuados por el humo sempiterno de las callejas, ajados como un pergamino antiguo por el aire cáustico de sus humildes cuevas, condenados para siempre a petrificarse algún día en la suciedad de sus lechos y a maldecir en un último suspiro al cura que habrá

> acudido en nombre de su dios, del estado y de la autoridad arrebatarles su última moneda, legado para la iglesia en agradecimiento por la paciencia de sus miserables vidas (2005: 22-23).

Estas imágenes, claramente inspiradas en la situación de empobrecimiento, explotación y degradación del proletariado alemán de comienzos del siglo XX, trazan una **tradición de la deshumanización** en Occidente. La masa adquiere un protagonismo central en cuanto expresa la continuidad de una progresiva perdida del sentido de la humanidad mediante la alienación económica. Las constantes referencias al pan en la *Novelle* atestiguan no solo el hambre, sino también la opresión a la cual son sometidos los individuos a través de la manipulación del alimento por parte del poder absolutista. Las insistencia en una "situación eterna" de empobrecimiento tiene relación con la construcción histórica de la clase proletaria, al mismo tiempo que funciona como un elemento teológico-divino. Esta divinización de la indigencia por parte de Heym se encuadra en su posición estético-vitalista, en donde la construcción de los desclasados funciona como crítica hacia la sociedad burguesa, otorgándole un rasgo épico y trascendental a la representación lúgubre de la pobreza. Asimismo, hay que destacar la crítica que realiza el joven autor hacia el Estado, la autoridad, Dios y la iglesia en dicho párrafo. Esta crítica, imbuida del espíritu nietzscheano, apunta al Estado burocrático prusiano de su época, al mismo tiempo que al absolutismo como orden jurídico-social.

Otro rasgo a considerar, y que es motivo de curiosidad y de exploración estética por parte de Heym, es la dimensión que adquiere la ciudad como epicentro de las experiencias enajenadas y deshumanizadas. Sobre la relación entre la ciudad y la poética de Heym, se debe añadir que

> La gran ciudad, espacio vital del hombre moderno y quintaesencia de la civilización industrial, manifiesta, en suma, un predominio absoluto tanto sobre sus moradores, vivos o muertos, como sobre la naturaleza, cuya existencia amenaza aniquilar; todos se encuentran rigurosamente sometidos a su impetuosa voluntad. La gran urbe se configura, de esta manera, en un pandemónium, una especie de antesala del infierno en la tierra, cuyo designio parece consistir en destruir toda clase de vida existente sobre ella. Esta es la cruel realidad que las infaustas visiones de Heym pretenden revelar (MALDONADO ALEMÁN 1991: 190).

Más que la destrucción de la vida, la noción de ciudad que esboza el autor alemán apunta, por el contrario, a una exacerbación de las fuerzas vitales que reposan en la masa doblegada por las fuerzas políticas reaccionarias y burguesas. Esta exacerbación y rebelión, vale decir, están impulsadas por el irracionalismo como ideología y no por la consciencia de clase promovida por la política y la filosofía de origen marxista. Vemos

así que la "apuesta social" de Heym se construye a partir del salvajismo y de lo instintivo, es decir, sin un orden ético que permita pensar la sociedad bajo nuevos paradigmas socio-politicos. A raíz de esto, lo que configura Heym es el caos por el caos, es decir, una reacción sin ninguna forma intelectual y política. El ejemplo claro de esto se halla en la aparición de Maillard, a quien el autor describe como un demonio de la desesperación, un Belial negro y un dios de la masas (2005: 30)[3]. La noción de revolucionario, para el joven escritor, radica en su potencial destructor y redentor, mitificando los impulsos y adscribiéndolos en el marco de una **religiosidad desenfrenada** e infernal. Las comparaciones demoníacas, cuya recurrencia en la obra poética de Heym es usual, se trasladan también a las imágenes de su prosa. En relación a esto, se puede añadir que

> Das Hauptmittel der Dämonisierung ist natürlich die Personifizierung oder Beseelung. Fast immer wendet Heym es an, wo es ihm um die Veranschaulichung des Wirkens tatsächlicher oder imaginierter unheilvoller Kräfte geht. Die Gestalt, in der diese Kräfte versinnbildlicht werden, ist entweder untermenschlich oder übermenschlich (SCHNEIDER 1961: 78).

A partir de esta reflexión, se puede decir que el motivo de interés de Heym en este hecho histórico no radica especialmente en su potencial praxis política, sino en una irracionalidad emancipada de toda forma de sociabilidad. A pesar de ello, es ilustrativo destacar esta descripción de la masa al final de la *Novelle:*

> Hombres y mujeres revueltos, obreros, estudiantes, abogados; pelucas blancas, calzas y *sans-culottes*, verduleras de Les Halles, vendedoras de pescado, mujeres con niños en brazos, soldados blandiendo como generales sus picas sobre el tropel, zapateros remendones con delantales de cuero y zuecos de madera, sastres, mesoneros, mendigos, vagabundos, gentes de arrabal harapientas y desastradas, una procesión interminable. Descendieron por el camino con la cabeza descubierta bajo el resonar de las marchas entonadas. En los cayados llevaban pañuelos rojos por estandartes. Sus padecimientos se habían ennoblecido, sus tormentos quedaron olvidados; el hombre se había despertado en ellos. Fue la noche en la que el esclavo, el siervo de los milenios rompió sus cadenas e irguió su cabeza al sol del crepúsculo, Prometeo portando un fuego nuevo en sus manos (HEYM 2005: 32).

Se aprecia la transformación de la masa: de las tinieblas de la pobreza a la dignidad prometeica. Con esta transformación, en donde se dignifica lo humano y la revolución, Heym recupera y se apropia de la tradición política francesa, es decir, de la *Zivilisation*. Si se comparan las dos descripciones sobre la masa, se observar una doble lectura sobre el problema de la civilización en el marco literario, político y estético alemán de

[3] Stanislas-Marie Maillard (1763-1794) fue un revolucionario francés cuya importancia radica en haber sido parte de la toma de la Bastilla, además de ser un gran agitador de masas, cuya máxima consecuencia fue la marcha sobre Versalles. Murió de tuberculosis durante el Terror jacobino.

principios del siglo XX. Por una parte, existe una seducción hacia las formas políticas republicanas y democráticas de Francia; por otra parte, esta atracción queda solo como juego estético, imposibilitando una conexión entre arte y política (esta conexión se dará después de la Primera Guerra Mundial). Asimismo, se observa una diferenciación entre la ciudadanía erguida y el líder político: si Maillard representa a Belial, la masa simboliza al final a Prometeo, es decir, al dios creador de vida y constructor de formas civilizatorias. A pesar de ello, se debe entender esta comparación también en forma trágica: el final de Prometeo (encadenado y condenado por potencias mucho más fuertes que él) se transforma también en el destino de la masa.

**El loco**, como bien señala su nombre, aborda el tema de la demencia y la barbarie a partir de la voz de un enajenado. En esta ***Novelle*** se ve con mucha más claridad la **Erotik**, desarrollada a partir de un soliloquio, a la cual hace referencia Heym cuando habla sobre su prosa. Este erotismo, que se alinea perfectamente con la pulsión de muerte freudiana, desemboca en un odio irracional hacia la figura femenina encarnada en la mujer del personaje. Antes de explorar este tema, hay que detenerse primeramente en las descripciones que ofrece el joven autor sobre el sistema psiquiátrico guillermino. La construcción que elabora Heym sobre los médicos y vigilantes como una banda de presidiarios que roban a los hombres y violan a las mujeres o la imagen grotesca de los guardias llevando a un muerto para picarlo y dárselos de comer a los reclusos (2005: 36) a través de un lenguaje violento forma parte, si bien es una exageración de los motivos de la violencia sobre el cuerpo, de una crítica hacia la barbarie institucionalizada. Esta consciencia sobre la barbarie es central, puesto que expone las estructuras de dominación y sus métodos de castigo sobre los seres humanos, cuyo corolario en Alemania se alcanzará con los proyectos de eugenesia y esterilización del nacionalsocialismo. Luego de estas descripciones, cuya ironía profunda radica en mostrar la locura del sistema a través de la figura de un enajenado, se presenta el primer asesinato del loco: dos niños.

> Que lloraran era algo que no podía soportar. Alcanzó a los chiquillos y levantó en vilo a la niña; ella, al ver encima ese rostro desencajado, lanzó un potente grito. También el niño gritó y salió corriendo. Pero él logró agarrarlo con la otra mano. Golpeó a los niños cabeza con cabeza. «¡Un, dos, tres! ¡Un, dos, tres!», y, al contar tres, los dos pequeños cráneos entrechocaban retumbando como el trueno desatado. Manó la sangre. Eso lo embriagaba y lo convertía en Dios (HEYM 2005: 40).

El impulso homicida, como la propia imagen lo señala, está emparentada con lo divino. Esta sacralización de la irracionalidad y el salvajismo (motivo recurrente en la prosa del joven autor), adquiere rasgos grotescos: la inocencia infantil, y con ella la

tradición en la cual esta es el pilar de la felicidad y de la nostalgia, se ve desmoronada por un mundo deshumanizado, rechazando de este modo un tópico de la literatura romántica alemana. Una lectura política atestigua, al mismo tiempo, las profundas conexiones entre la exaltación fascista y las exploraciones estéticas que va desarrollando Heym: la violencia sagrada pasa del arte a la acción política, de la escritura a la vida civil. Asimismo, la introducción de lo grotesco y lo macabro problematiza la noción de *Novelle* aun más. Una reflexión llamativa la proporciona Patrick Bridgwater acerca de las ***Novellen*** de Heym cuando señala que:

> The 'grotesque' is not an appropriate category in which to place them, given that they are totally lacking in the comic constituent of the 'grotesque' in a literary sense; that many of their details are grotesque, horrifyingly so, is another matter. I would therefore argue that they exemplify not the 'grotesque', but the 'gothic' with its inherent emphasis on the macabre. In other words, Heym's essential romanticism, which has many different faces, includes the 'horror-romanticism' of Edgar Allan Poe (1991: 254-255).

Heym, desde este punto de vista, transforma y se apropia de la tradición anglosajona del horror gótico para afirmar un estilo particular y novedoso dentro de la teoría y la escritura de ***Novellen*** en Alemania. **La épica macabra de los desahuciados** se configura a partir de las visiones de un mundo en constante contradicción y enajenación, dándole cabida a la locura como un aspecto más de una vida cotidiana progresivamente destructiva. Lo macabro, más que una expresión meramente estilística, evidencia el descenso de la burguesía alemana hacia las esferas de la irracionabilidad y de la violencia social. La reformulación del género por parte del joven autor muestra las patologías del prusianismo en la construcción civil y estética. Este elemento macabro inherente a la prosa de Heym está asociado con la **Erotik**: lo erótico, ampliamente vilipendiado por el conservadurismo guillermino, se manifiesta a través de la agresividad, el impulso homicida y la ambivalencia anímica. Inmediatamente después del asesinato de los niños, el loco entra en un estado de remordimiento:

> Súbitamente mudó el estado de ánimo. De dentro le asaltó una profunda compasión invencible por los dos niños, tan grande que estuvo a punto de estrangularlo. Alzó sus cadáveres del polvo del camino y los arrastró al trigal. Con un puñado de hierbajos limpió la sangre, les limpió el cráneo y la suciedad del rostro y se sentó entre los dos pequeños cadáveres. Les tomó las manos en un puño y las acarició con sus dedos ensangrentados. Le sobrevino el llanto: grandes lágrimas resbalaron lentamente de sus mejillas. Se le ocurrió que tal vez podría devolverles la vida. Se arrodilló junto a sus rostros, se inclinó e insufló su aliento en los agujeros que tenían en el cráneo. Pero los niños no se movieron (HEYM 2005: 41).

Esta ambivalencia anímica no deja de ser macabra: en el reconocimiento del crimen se materializa el delirio y la desdén hacia la vida humana. Este desdén, vale decir,

no oculta la fuerza vitalista de la propuesta estética de Heym, sino que forma parte de ella al ser un rasgo patológico que tiene relación con los excesos.

La ambivalencia muestra, de manera compleja, la constitución psíquica del loco. En este sentido, se puede vislumbrar el desdoblamiento de la realidad producto de la enajenación, creando de este modo dos formas de aprehender la misma. Es importante en este punto definir, justamente, las imbricaciones entre la enfermedad y la existencia. Una reflexión certera sobre el problema de la enfermedad se halla en el siguiente párrafo:

> La enfermedad mental (cualesquiera que sean sus formas y grados de obnubilación que comporta) implica siempre una conciencia de enfermedad; el universo morboso no es un absoluto en el que se anulan las referencias a lo normal, por el contrario, la conciencia enferma se desarrolla siempre con una doble referencia para sí misma: lo normal y lo patológico, o lo familiar y lo extraño, o lo singular y lo universal, o bien la vigilia y el onirismo (FOUCAULT 1984: 71).

En la ***Novelle***, el desarrollo de la doble referencia es fundamental para comprender el problema social y de identidad que Heym trabaja. La enfermedad sirve como vínculo para explorar, de forma radical, la formación de la identidad en la sociedad capitalista de comienzos del siglo XX. Se observa que las dualidades que menciona Foucault forman parte de las pasiones de Heym como poeta y narrador. En ***El loco***, el corolario de dicha transformación de lo normal hacia la extrañeza y lo patológico se encuentra en las constantes alusiones que realiza el joven autor a la animalidad y la auto percibida transformación corporal del personaje. En el texto, Heym desarrolla tres facetas de dicha animalidad a través de su personaje: la hiena, el orangután y el pájaro. Las tres representan, simbólicamente hablando, distintas manifestaciones de la irracionalidad y el anhelo de una libertad absoluta de los instintos. La aparición de la hiena está asociada íntimamente con el asesinato de una mujer de manera salvaje. Después de morderle el cuello y chupar su sangre al terminar la persecución, creando una imagen macabra y violenta, el loco se topa con un viejo el cual decide huir sabiendo que el perpetrador del crimen era él (2005: 45-46). Lo llamativo de estas descripciones radica en otra aparición posterior al asesinato: la del policía que lo toma por un hombre común y le proporciona el nombre de la calle donde vivía su esposa, culpable de su encierro en el hospital psiquiátrico. Esta mezcla de violencia, cotidianidad y salvajismo da cuenta de la patología de la incipiente sociedad de masas y la ciudad, en donde la autoridad pierde terreno ante los impulsos destructivos de los sujetos. El cuestionamiento implícito al poco alcance de la autoridad en las esferas privadas de la vida implica un reconocimiento de la violencia y la barbarie como medio para expresar la enajenación social. Esto lleva a plantear las

consecuencias políticas de las exploraciones y la mitificación estética de la inhumanidad en la sociedad alemana: el loco de Heym comparte elementos con la exaltación de la muerte del nacionalsocialismo. La segunda transformación es la del orangután, y la figura que motiva dicho cambio es, de nuevo, una mujer (su esposa). Al no encontrarla en su casa y estallar en insultos, escribe Heym la siguiente situación:

> En el quicio de la puerta se habían parado dos hombres, y tras ellos un montón de mujeres con un batallón de niños pequeños agarrados a sus faldas. Vieron a la furia delirante subida sobre su fogón. Los dos hombres se estaban infundiendo mutuamente ánimo, cuando un atizador le acertó a uno de ellos en el cráneo; el otro acabo derribado, y de un par de grandes brincos el enajenado salió huyendo como un orangután gigante abriéndose paso entre la gente congregada. Subió las escaleras a toda prisa, alcanzó la escala que daba acceso al desván, luego tomó impulso y se aupó al tejado; se deslizó sobre muretes, entre chimeneas, desapareció por una claraboya, descendió apresuradamente por unas escaleras y, de repente, se encontró en el centro de una plaza arbolada. Enfrente había un banco vacío. Se dejó caer en él, hundió el rostro entre las manos y comenzó a llorar silenciosamente, para sus adentros (2005: 45).

En el párrafo descrito, los altibajos anímicos muestran la transformación de lo animal a una conciencia de lo humano deteriorada por la locura. Como en la primera transfiguración y en el asesinato de los niños, es en el desamparo donde la violencia se detiene y da paso a un estado de indefensión. La identidad, vista desde esta perspectiva, se configura en Heym a través de la exacerbación del rasgo bestial (que contiene elementos demoníacos) y de la conciencia de la soledad del sujeto moderno. Asimismo, no es fortuita la selección de este animal en el contexto de la ***Novelle***: el orangután tiene relación con el impulso sexual más primitivo. Representa, simbólicamente hablando, lo dominante siendo aplacado por la imposibilidad de ejercer el dominio y la violencia sobre el cuerpo del otro, en este caso, el de la mujer del loco. Por último, el pájaro es la transformación final en la novela corta. Su contexto de aparición se da en una lujosa estancia llena de decorados costosos, música y burgueses en trajes negros que el loco compara con una iglesia (en este punto se observa la ironía de Heym, en donde la enajenación sirve como vínculo crítico de la burguesía). Al subir por unas escalinatas y ver desde arriba el concierto y a las personas, ocurre la transformación hacia un pájaro blanco, símbolo evidente de la libertad. Siendo ya un ave, percibe que los burgueses son incontables moscas negras, cuyos zumbidos son incesantes (2005: 52). La figura del loco adquiere, en este punto, el símbolo del sujeto emancipado de la cultura burguesa, comparada esta última con un insecto relacionado a la basura, la suciedad y los excrementos. El corolario de la libertad del loco se realiza con un último asesinato: el de una mujer que estrangula mientras suena la música. En medio de un incendio que se

desata en el lugar, el loco es asesinado de un disparo en la nuca por un hombre, al mismo tiempo que "una música incesante ascendía desde el fondo, y su corazón moribundo se abrió temblando de una felicidad inconmensurable" (HEYM 2005: 55).

Como se puede observar, además del problema de la identidad que plantea esta ***Novelle***, la relación con lo femenino también es abordado. La selección por parte de Heym de mujeres no es casual. Se había hecho mención, en una primera instancia, a la *Erotik* destructiva del joven autor. Mas una lectura atenta de este elemento central en su obra apunta también a la construcción de la mujer en la época guillermina. Si se piensa en el prusianismo también como una expresión profundamente patriarcal, en donde el rol de la mujer es salvaguardar el decoro y las formas sociales a costa de su libertad, la apuesta estética de Heym trata de desacralizar esta visión, aunque de manera reaccionaria, esto quiere decir, a través de la pulsión de muerte. Para el autor, en este sentido, la libertad de la mujer no se halla en su inclusión en la política y en la vida social, sino en su silencio y posterior muerte. El goce del asesinato de mujeres por parte del loco (que se podría catalogar como serial, inclusive), en términos simbólicos, implica la sumisión de estas por parte de la visión de la vida burguesa nihilista de comienzos del siglo XX.

El caso de **La disección** mantiene algunas propuestas estéticas similares a las de las ***Novellen*** estudiadas hasta el momento, aunque con claros matices. El motivo principal sigue siendo la destrucción y descomposición de la vida y la exaltación de la muerte como forma de deconstruir la realidad. Lo que tiene de peculiar esta *Novelle* con las anteriores es su propuesta temática. Si en **El loco** la transformación implicaba un desdoblamiento de la identidad, en este caso es el cuerpo mismo el que sufre la transfiguración. La ausencia de un personaje y un yo narrativo apunta a exaltar dos elementos, principalmente: la muerte en sí misma y el oficio médico visto desde una perspectiva fría y terrorífica. "Su cuerpo se asemejaba al cáliz tornasolado de una flor gigantesca, a una enigmática planta de selvas vírgenes asiáticas que alguien hubiera depositado tímidamente ante el altar de la muerte" (HEYM 2005: 57). Esta descripción del cuerpo es fundamental, ya que la comparación entre la muerte y la vida vegetal propia del movimiento *Jugendstil* logra recrear un motivo oscuro configurándolo a partir de los colores. Azul, rojo, verde y amarillo son los colores que usa Heym para decorar la descomposición de la vida. Esta **fenomenología del cuerpo** que realiza el joven autor viene acompañada, inevitablemente, de una fenomenología de la muerte que es

característica del expresionismo como movimiento. Para profundizar mucho más en esta idea, cabe decir que

> C'est la vie qui nous farait manquer la vérité de la mort comme axe de tout processus de phénoménologisation, il faudrait donc soutenir la thèse que pour l'expressionnisme, le plus nihiliste, le principe de la mort, l'essence de la mort se réalise dans le phénomène de la vie: la vie sans ses multiples apparences est seulement le phénomène de la mort; le principe de destruction se donne les apparences de la vie. G. Heym, dans la nouvelle *La Dissection*, montre comme la mort est la fin qui est aussi au commencement: la vie n'apparaissant plus alors que comme un détour, une pauvre ruse. En vérité, face à la puissance destructive de la mort, aucune puissance créatice n'est autant inspirée (LAHBIB 2017: 204).

Se observa de este modo que el estudio del cuerpo que realiza Heym revela, en el fondo, la obsesión por negar la vida y, al mismo tiempo, la apoteosis de la muerte como el corolario de las pasiones. A través de la muerte se realiza el objeto y el sujeto. Este nihilismo adquiere rasgos de sumisión al destino y la glorificación de fuerzas que sean capaces de negar la realidad existente para construir una alteridad a partir de lo macabro. Si en **El cinco de octubre** la épica propia de la *Novelle* se manifiesta en la masa, en este relato el rasgo épico no se manifiesta en ninguna acción, problematizando el género. Contrario a lo épico, el texto apuesta a la contemplación y a la sensación. A partir de la disección, es decir, del acto final mortuorio el tono del relato cambia y pasa a un monólogo donde el cuerpo (el objeto) en pleno desmenuzamiento se transforma en sujeto. Esta transformación se materializa gracias al contenido de dicho monólogo: el amor. En las siguientes líneas se aprecia con mayor claridad esto:

> Cuánto te amo. Te he amado tanto. ¿He de decirte cuánto te amo? La manera en que andabas por los campos de amapolas: tú misma una fragante llama de amapola, habías apurado el atardecer. Tu vestido abolsado en los tobillos era una bola de fuego bajo el sol poniente. Pero tu cabeza se inclinaba bajo la luz y tu cabello continuaba ardiendo y se incendiaba por todos mis besos. Así te ibas, volviendo una y otra vez hacia mí tu mirada. Y en tu mano la lámpara continuó balanceándose largamente en el crepúsculo como una rosa incandescente. Te veré de nuevo mañana. Aquí, bajo la vidriera de la capilla, aquí fuera, donde cae la luz de las velas y transforma tu cabello en un bosque de oro, aquí, donde los narcisos amoldan tus tobillos como tiernos besos. Volveré a verte todas las tardes a la hora del crepúsculo. Jamás nos abandonaremos. ¡Cuánto te amo! ¿He de decirte cuánto te amo? (HEYM 2005: 59-60).

Como se puede apreciar, la *Erotik* se manifiesta en un doble escenario: el de la muerte y el del amor que revive inclusive en lo que ha perecido. Cabe destacar, asimismo, una imagen central del párrafo ya citado: la capilla. Esta imagen termina por santificar la fenomenología de la muerte, marcada en este caso con el contenido amoroso y pasional del muerto hacia la amada. Esta sensación, a su vez, contrarresta con el todo del relato, donde abunda un análisis minucioso sobre la descomposición corporal. El corolario de

esto se halla en las líneas finales del texto, en donde Heym señala que, mientras el muerto pensaba sobre esto, los huesos de sus sienes eran perforados por trépanos. Esta mezcla entre el horror y la belleza es fundamental dentro de la construcción estética del joven autor. Lo macabro adquiere una fuerza poética importante, creando de este modo una estética de lo feo y del mal a partir de la negación de la vida. Visto desde esta perspectiva, lo macabro configura la posibilidad de poder pensar el amor fuera de una construcción social falsamente idílica: la de la época guillermina. El idilio negativo que plantea esta *Novelle* radica no en la exacerbación convencional del amor propia del paternalismo burgués, sino en la patología que se esconde en la represión de los tabúes. El tabú, por ello, es uno de los motivos sociales y estéticos que atraviesa la producción literaria de Heym.

La última *Novelle*, **El ladrón**, explora el arte desde una dimensión demencial y religiosa. El comienzo de la historia inicia con una plegaria por parte del hombre en medio de un ambiente pobre: una buhardilla. El desarrollo de la trama se centra en las tensiones entre la locura del ladrón y el cuadro de la Gioconda de Leonardo da Vinci. Esta tensión esta íntimamente relacionada con una religiosidad apocalíptica, de modo que todas las imágenes de la *Novelle* se interrelacionan con la noción del fin de los tiempos. Una descripción llamativa del personaje la otorga Heym en el siguiente párrafo:

> Había pasado su tiempo ocupado en toda clase de estudios para restañar los tormentos de su melancolía. Sucesivamente había sido biólogo, astrónomo, arqueólogo, pero todo lo había dejado. Nada lo satisfizo. Todo ello no había hecho sino llenarlo de un vacío aun mayor. Ahora vivía en una gran pensión, enterrado en su buhardilla, solitario, completamente desconocido, uno más de los muchos solitarios de la gran ciudad (2005: 108).

Lo que evidencia este párrafo es el progresivo desencanto del mundo, nacido a raíz de la infertilidad del conocimiento ligado al fracaso de la Ilustración europea en la vida individual y social. El conocimiento serviría para soportar la enajenación de la urbe, pero frente a ella es estéril. Es ilustrativo señalar los rasgos dostoievskianos que se van construyendo en la *Novelle*: el tono religioso se entremezcla con la insatisfacción frente al desarrollo de las diferentes disciplinas humanas que permiten conocer los fenómenos naturales e históricos. Asimismo, la imagen de la buhardilla y la gran ciudad remiten al desamparo, en donde la pobreza crea la figura del hombre del subsuelo totalmente olvidado y hundido en su desesperación. Estos elementos apuntan a un problema en concreto: el fracaso de la construcción atomizada del sujeto en la sociedad burguesa. Heym, en este sentido, señala el problema del hombre nuevo examinado por el

expresionismo, es decir, del sujeto dionísiaco en medio de la deshumanización del sistema capitalista prusiano. A pesar de ello, se debe entender que "the Expressionist moment involves not merely the collapse of stable categories but also the premature exhaustion of the "new man" who has reinvented values. In such a situation the only possibility is a truth-telling emancipated from all false objectivity, an unrepeatable fusion of intensity and hopelessness" (ROLLESTON 1976: 71-72). La articulación del cansancio y su lucha contra él se manifiesta a través de la pasión que siente el ladrón hacia el arte, especialmente el relacionado con la enigmática belleza de la Mona Lisa. El pathos funciona como modo de reencantamiento de una realidad dominada por el optimismo burgués y su mayor expresión: la razón calculadora. El arte por el arte, en este sentido, sirve para contrarrestar radicalmente esta propuesta social, aunque dicho modus vivendi se centre en el aislamiento, la exacerbación de lo irracional y la atomización más profunda del sujeto moderno. Visto desde esta perspectiva, no es fortuita la elección del cuadro de da Vinci como objeto a destruir: él representa los valores del humanismo occidental, del hombre universal y las certezas basadas en la belleza y la confianza en la verdad y el sujeto. Si la modernidad temprana se alimentaba de estos valores, lo moderno dentro del capitalismo industrial expresa su mayor antítesis, esto es, la fealdad y la imposibilidad de erigir verdades absolutas que otorguen el sosiego necesario para construir una identidad no enajenada. Esta *Novelle*, a la luz de lo expuesto, ofrece una redefinición de algunas categorías centrales en la estética y el pensamiento occidental, ya que conceptos como la belleza, la verdad o la objetividad son puestos en tela de juicio por un yo absoluto plenamente ligado a la enfermedad y la melancolía.

Al realizar el ladrón demente el robo del cuadro y encerrarse con él, la trama toma un camino radicalmente subjetivo y plenamente interior. En el encierro, entre el más profundo amor y el odio inusitado hacia la figura femenina, el enajenado comienza a mutilar la pintura. Primero, corta el ojo derecho y luego el izquierdo para terminar por desfigurar la ya famosa sonrisa de la Monda Lisa con el cuchillo. Las constantes referencias a la maldad y la depravación del cuadro son ilustrativas de la estética del mal que Heym intenta desarrollar. Después de realizar dichas mutilaciones, el narrador describe una escena poblada de elementos terroríficos:

> Resultaba aterrador contemplar esa cabeza, de cuyo interior había prorrumpido repentinamente la muerte como un prisionero que saliera de su agujero. Una cabeza con esas monstruosas cavernas por ojos, como ventanas tras las que reinaba la oscuridad. Y esa gran boca vacía que realmente ya no sonreía, pero que se había distorsionado, convertida violentamente en la terrible risa de la muerte, una risa imperceptible y sin

> embargo claramente palpable, invisible pero presente, vieja y oscura como los milenios. De pronto, contemplando el conjunto de su acción, supo reconocer la esencia de todas las cosas, y supo que no había nada, ni vida, ni existencia, ni mundo, nada, solo una gran sombra negra a su alrededor. Y él se contemplaba completamente sobre una roca: le bastaba dar un paso para hundirse en el abismo eterno (HEYM 2005: 136).

En esta descripción se sintetiza la estética del mal y el desamparo no ya solo de Heym como autor, sino también del expresionismo como movimiento. Es ilustrativo señalar que, para el joven autor, lo que esconde la belleza es la muerte. El contenido de lo bello se transforma de este modo y expresa la disolución de todo impulso vital necesario para edificar una interioridad basada en la razón. En este párrafo hace aparición, como leitmotiv ya visto en las otras narraciones trabajadas, las imágenes relacionadas con lo intemporal (lo milenario de la risa de la muerte), creando de este modo una atmósfera donde el tiempo histórico es anulado para dar paso una abstracción vacía. Cabe destacar por ello que "la atrofia del contenido como consecuencia necesaria del método creativo consciente del expresionismo se manifiesta por doquier en la propensión a la eliminación deliberada de todas las determinaciones concretas" (LUKÁCS 1966: 252). Esta eliminación de la concreción se manifiesta en la necesidad de crear estas atmósferas, en donde el destino inexorable de los personajes (y en algunas ocasiones de los propios autores) es la desesperación y la muerte. Asimismo, la belleza atrofiada, que expresa las inclinaciones de la burguesía en relación con la destrucción de la herencia del "viejo hombre", también evidencia el vacío que Heym trata de postular como una nueva revolución cultural en la Alemania guillermina.

Siguiendo con atención la escena citada, el ladrón se percata de su lugar en el mundo a través de la abolición de la belleza en su sentido clásico. Lo que aparece ante él es un vaciamiento de los contenidos de los objetos y de la propia realidad. La ideología nihilista de Heym, que es encarnada por el ladrón, denota la intención intelectual del autor: el origen e impulso de la revolución cultural alemana reposa en la negación de los contenidos civilizadores y éticos. Si en **El cinco de octubre** Heym recupera la tradición francesa revolucionaria por su carácter transformador, en *El ladrón*, cuyo desarrollo también acontece en Francia, la lectura diverge: la *Zivilisation* debe ser abolida para que el nuevo hombre, vacío de todo contenido racional, construya la *Kultur*. Vista en perspectiva histórica, es premonitoria la ideología de Heym: el nacionalsocialismo logra, de manera macabra y terrorífica, desmontar todas las categorías que el pensamiento occidental había elaborado hasta el momento para erigir al **hombre sin contenido**, es decir, al mero animal. Teniendo en consideración esto, el desarrollo de la narración va

mostrando las consecuencias del nihilismo admitido por el ladrón: la muerte de dos bomberos que intentan rescatarlo del incendio accidental propiciado por una vela. En medio del fuego, encuentran al hombre viendo el cuadro ya destrozado de la Mona Lisa, al mismo tiempo que el tejado de la casa cae sobre ellos. Asustados, los bomberos tratan de salir y son envueltos por las llamas mientras el ladrón ríe a carcajadas. La descripción de la escena resulta terrible y plástica:

> Ellos lanzaban hacia adelante sus manos desnudas, sin parar de correr, dando tientos al aire sin cesar, y de repente eran dos columnas ardientes de fuego; retrocediendo otra vez a la carrera, pero había un tabique de madera en llamas, luego a la derecha, donde había una pared. No pudieron seguir avanzando; vociferaban y golpeaban con sus manos requemadas contra los ladrillos, nada, nada, el fuego les consumía el pelo, el cráneo, las llamas les reventaron los ojos, estaban ciegos, ya no podían ver nada, el fuego les devoraba el rostro, fragmentos de carne se les desprendían de las manos y salían disparados, pero, incluso en la muerte, sus puños, mazacotes calcinados, martilleaban contra la pared (HEYM 2005: 139).

La triple repetición de la palabra "nada" reivindica la lucha infructuosa de la vida frente a la muerte, al mismo tiempo que afirma, de manera indudable, la posición de Heym ante la existencia. La imagen del fuego (ya vista en el final de **El loco** también) no es aleatoria: en ella se manifiesta la consumación estética e ideológica del expresionismo alemán como movimiento perteneciente al entramado social burgués. A través de las cenizas de la razón, resurge el hombre dionisiaco dispuesto al absoluto, es decir, a la abstracción destructiva de todo vínculo moral concreto. Esta destrucción de la razón, que se presenta en una primera instancia como juego estético, termina formando parte, vista desde una perspectiva más ampliada, de la ideología del fascismo alemán en cuanto intento de abolir los pocos rasgos humanos que quedan en la sociedad capitalista industrializada.

## 3 Conclusión

El estudio de la figura de Georg Heym en la historia del movimiento expresionista es vital para comprender las contradicciones ideológicas y las propuestas estéticas de dicha tendencia. En su corta vida, la literatura jugaba un papel central en el desarrollo de su identidad y, al mismo tiempo, evidenciaba las patologías subyacentes de la sociedad guillermina, en donde la estrecha concepción de la vida política y ciudadana culminó en la irracionalidad y la barbarie como forma de rebeldía. El presente artículo, al detenerse en la estética del mal que el autor esboza en su prosa, muestra cómo se entrelaza el intento

de un arte absoluto centrado en la exacerbación de la subjetividad y la imposibilidad de una praxis creadora en el marco social. Este problema, que es fundamental en la historia del pensamiento y la literatura en lengua alemana desde el romanticismo, adquiere una forma renovada en Heym a través de la violencia sinsentido como método de emancipación. Este sinsentido es la expresión del nihilismo y del mal que, como se ha hecho notar, encuentra su mayor experiencia en el nacionalsocialismo. El profundo desprecio hacia la razón que descansa en las *Novellen* trabajadas refleja el intento y la posterior consumación del vaciamiento del sujeto occidental. En este sentido, Heym es un representante claro de lo que se puede categorizar como la **modernidad del mal**, en donde las figuras de Charles Baudelaire, Arthur Rimbaud o el Conde de Lautréamont son los exponentes más conocidos. Asimismo, este vaciamiento de la razón problematiza el problema del cuerpo y la identidad. Si la **bios** es la forma que tiene el género humano para desarrollarse en lo político y a sí mismo en cuanto sujetos pensantes, Heym descarta este presupuesto y asume la **zoé**, es decir, la vida animal como único medio para la existencia. Las consecuencias de esta posición es la destrucción de todo caracterización propiamente humana y la aceptación ciega del instinto (matar, destruir, sobrevivir) que termina por configurar, en Alemania, la necesidad de una masacre administrada por la superioridad del más apto (el genocidio en Namibia y, posteriormente, el nacionalsocialista). Teniendo en consideración esto, la importancia del autor estudiado va más allá de lo literario y lo sitúa también en lo político. Una lectura histórica y biopolítica de las obras seleccionadas da cuenta de las consecuencias del capitalismo y la represión estatal en la formación individual en la Alemania imperial. De ahí que Georg Heym sea, por antonomasia, una figura clave para comprender los vaivenes políticos y literarios de un oscuro y optimista período de Alemania. El artículo buscó explorar dichos vaivenes de la historia intelectual y creativa alemana a través de su figura.

## Referencias bibliográficas

ALLEN, R. *Literary life in German Expressionism and the Berlin circles*. United States of America, UMI Research Press, 1983.

BENNETT, E.K. *A History of the German Novelle*. Great Britain, Cambridge University Press, 1970.

BLACKBOURN, D.; ELEY, G. *The Peculiarities of German History. Bourgeois Society and Politics in Nineteenth-Century Germany*. United States of America, Oxford University Press, 1984.

BRIDGWATER, P. *Poet of expressionist Berlin: the life and work of Georg Heym*. Great Britain, Libris, 1991.

FOUCAULT, M. *Enfermedad mental y personalidad*. Trad. Emma Kestelboim. España, Ediciones Paidós, 1984.

HEWITSON, M. Wilhelmine Germany. In: RATALLACK, James (ed.). *Imperial Germany 1871-1918*. Great Britain, Oxford University Press, 2008.

HEYM, G. *El ladrón.* Trad. Eduardo Knörr Argote. Madrid, Amaranto-Sipiente, 2005.

LAHBIB, O. Phenoménologie de la littérature expressionniste allemand. *Revue de métaphysique et de morale*, France, n. 94, 2017/2, 201-214.

LUKÁCS, G. Sobre el prusianismo. Trad. Mariela Ferrari. *Inter Litteras*, Buenos Aires, n. 1, 2019, 148-172.

LUKÁCS, G. Grandeza y decadencia del expresionismo. Trad. Carlos Gerhard. In: *Problemas del realismo*. México, Fondo de Cultura Económica, 1966, 217-258.

MALDONADO ALEMÁN, M. La gran ciudad en las *Berlin-Gedichte* de Georg Heym. Realidad y visión. *Philologia hispalensis*, España, n. 6, 1991, 181-190.

RODRÍGUEZ, A. Del Expresionismo a la Revolución: fundamentos estéticos y políticos de la *Räterepublik* (1918-1919). In: *Aisthesis*, Chile, n°63, 2018, 93-113.

ROLLESTON, J. The Expressionist Moment: Heym, Trakl and the Problem of the Modern. In: *Studies in 20th Century Literature*, United States of America, n°1, 1976, 65-90

SCHNEIDER, K.L. *Der bildhafte Ausdruck in den Dichtungen Georg Heyms, Georg Trakls, und Ernst Stadlers: Studien zum lyrischen Sprachstil des deutschen Expressionismus*. Heidelberg, Carl Winter, Universitätsverlag, 1961.

WEBER, M. *Economía y sociedad. Esbozo de sociologia comprensiva*. Trad. José Medina Echavarría, Juan Roura Parella, Eugenio Ímaz, Eduardo García Máynez y José Ferrater Mora. México, Fondo de Cultura Económica, 1996.

*Recebido em 5 de maio de 2020*
*Aceito em 12 de junho de 2020*

# *Der Name des Mannes*: a nomeação ficcional e a decadência familiar em "Os Buddenbrook" e "Os Maias"

[The name of the man: the fictional nomination and family decadence in "*The Buddenbrooks*" and "*The Maias*"]

http://dx.doi.org/10.11606/1982-88372442277

Amanda Kristensen de Camargo[1]

Márcia Sipavicius Seide[2]

**Abstract:** The theme of decay in "The Buddenbrooks: decline of a family" is explicit: it materializes as a subtitle of the literary work. In "The Maias", an essential structure of the previous title is repeated, focusing on a family name. It is known, however, beforehand, that the plot contemplated by the novel by Thomas Mann will run through episodes whose outcome lies in the decaying decay of the generations of the Buddenbrook family, which, although not explicit, is repeated in the work of Eça de Queirós. In order to achieve the desired aesthetic theme, the two authors focus on the generation of fictional families, stripping down social thoughts and roles. Of this stripping, a trait is shown to be shared by almost all personalities: a concern with the perpetuation of the family name; a burden that presages the total extinction of both anthroponyms. In order to demonstrate the relationship of the nomination with the decay thematic, this article proposes a dialogue between Comparative Literature and Fictional Anthroponomics - study of fictional names - and the status of the process of depersonalization composed of the family name to the top of the decay: the social not give birth of the name.

**Keywords:** The Buddenbrooks: decline of a family; The Maias; Literary onomastic; Fictional anthroponomics; Thematic of decay.

**Resumo:** A temática da decadência em "Os Buddenbrook": decadência duma família" é explícita: materializa-se enquanto subtítulo da obra literária. Em "Os Maias", repete-se a

[1] Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Rua Universitária, 1619, Bairro Universitário, Cascavel, PR, 85819-110, Brasil. E-mail: amandakristensen.prof@gmail.com. ORCID: 0000-0002-7569-1091
[2] Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Rua Universitária, 2069, Bairro Universitário, Cascavel, PR, 85819-110, Brasil. E-mail: marciaseda4@hotmail.com. ORCID: 0000-0003-2859-1749

CC BY-NC

estrutura essencial do título anterior, focalizando-se um nome de família. Sabe-se, entretanto, de antemão, que o enredo contemplado pelo romance de Thomas Mann perpassará por episódios cujo desfecho está no desnodar decadente das gerações da família Buddenbrook, o que, ainda que não explícito, repete-se na obra de Eça de Queirós. Para concretizar de forma estética a temática pretendida, ambos os autores focalizam cada geração das famílias ficcionais, desnudando dialeticamente pensamentos e papeis sociais. Desse desnudamento, um traço se mostra compartilhado por quase todas as personalidades: a preocupação para com a perpetuação do nome da família; fardo que pressagia a total extinção de ambos os antropônimos. A fim de demonstrar a relação da nomeação com a temática da decadência familiar, este artigo propõe um diálogo entre a Literatura Comparada e a Antroponomástica Ficcional – estudo dos nomes ficcionais – e situa o processo da despersonalização subjetiva do nome de família para a concretização do ápice da decadência: o desparto social do nome.

**Palavras-chave*:*** Os Buddenbrook: decadência duma família*;* Os Maias; Onomástica Literária; Antroponomástica ficcional; Temática da decadência.

# 1 Considerações Iniciais

Nomear é uma ação sociolinguística e cultural milenar que advém dos primórdios das civilizações, fazendo-se presente epigraficamente desde os povos sumérios até os contemporâneos. A motivação para nomear pessoas sempre apresentara razões variadíssimas (GUÉRIOS 1973) que, ainda hoje, quando possível de serem retomadas, demonstram a extrapolação da função de identificação comum à gênese referencial do nome próprio de pessoas (doravante antropônimo). Enquanto ato performativo (AUSTIN 1989), que instaura um *homo sapiens* socialmente, individualmente e até mesmo o delimita no seio familiar, a nomeação social dialoga com a nomeação ficcional, em que se delineia um *homo fictus*, mostrando-se esta também motivada, porém acrescida semanticamente da mediação de ironias, sumarizações e até mesmo alegorias sociais. Essas construções, por sua vez, agem em prol não só da caracterização das personagens, mas também, de forma ampla, da concretização de temáticas e estéticas ficcionais, propondo *mimeses* ou distanciamentos com relação à nomeação social.

A nomeação ficcional em "Os Buddenbrook", de Thomas Mann e "Os Maias", de Eça de Queirós, faz-se exemplo fundamental do diálogo entre a relação da nomeação das personagens e a função do nome próprio em sociedade, no que tange às relações subjetivas dos laços hereditários pela propagação do nome de família. Ademais, os próprios arranjos de nomes de ambas as obras materializam as temáticas propostas pelo enredo – no caso, a decadência familiar – fazendo-se elaboração estética de ordem

literária funcional-conotativa relevante para a materialização do desnodar decadente de ambas as famílias focalizadas pelas obras.

Reflexões associadas ao nome próprio e à sua forma linguística e função social cabem à ciência Onomástica (VASCONCELOS ([1887] 1931; GUÉRIOS 1973), responsável pelo estudo desse léxico específico – tanto enquanto signo (lema), quanto sua formação, função e recepção em sociedade. A tal focalização epistêmica, subdivide-se, ainda, o estudo de antropônimos (nomes próprios de pessoas), pela Antroponomástica; e de topônimos (nomes próprios de lugares), pela Toponomástica, mediados por *corpus* variados que circulam socialmente por textos não ficcionais e ficcionais. O detalhamento quanto à elaboração do antropônimo ficcional, que se faz objetivo desta investigação, colabora, não só para associação do arranjo literário de nomes próprios de personagens à concretização da temática da decadência familiar, mas também para a aproximação dos estudos de base antroponomástico-ficcional à Literatura Comparada, devido ao viés literário comparativo a que se propõe.

Pesquisadores como Seide (2016, 2019), Eckert e Röhrig (2016, 2018); Pedrassani, Eckert e Rörig (2020) e Camargo (2018, 2020) têm materializado estudos de perspectiva antroponímico-ficcional no Brasil, contribuindo para a possibilidade de se teorizar questões linguísticas e literárias acerca das funções dos nomes ficcionais em *corpus* variados, relacionando determinada lógica onomínica a estéticas específicas, alargando as classificações funcionais pretendidas por Debus (2002), autor alemão precursor da Onomástica Literária[3]. O escopo deste artigo compartilha, portanto, do desejo dos teóricos brasileiros mencionados: difundir a Onomástica Ficcional em língua portuguesa; dá-se, entretanto, de forma singular, visibilidade ao diálogo entre a obra de origem alemã "Os Buddenbrook: decadência duma família", de Thomas Mann ([1901] 1975), e a obra de origem portuguesa *"*Os Maias*"*, de Eça de Queirós (2009 [1888]). A seleção de nosso *corpus* literário comparado relaciona-se não só ao fato de ambas as obras mostrarem-se onominicamente férteis para nosso estudo, como já brevemente apontado, mas, principalmente, por permitirem um diálogo estético entre as literaturas portuguesa e alemã, uma vez que se percebem traços comuns da decadência familiar presentes em *"*Os Buddenbrook*"*, também materializados em *"*Os Maias*"*.

[3] Literária (DEBUS 2002) e Onomástica Ficcional (BREMER 2014; SEIDE 2016, ECKERT; RÖHRIG 2018, CAMARGO 2018, 2020) são termos sinônimos; o último pode contemplar textos não visitados pelo primeiro: músicas, filmes, entre outros.

Em sua revisão de literatura, Boura (2005) reúne mais de 200 estudos sobre a obra **Buddenbrook** e seu autor Thomas Mann abrangendo estudos literários e linguísticos em língua alemã e em língua inglesa em suas reflexões acadêmicas. Contudo, para a língua e a cultura brasileira, são breves as considerações de teor especificamente antroponímico acerca da obra, bem como de fenômenos antroponímicos relacionados a especificidades da tradução, sendo necessário enveredar por esses campos teóricos. A revisão de literatura de Boura (2005) e o teor específico de seu trabalho demonstram que os estudos em língua portuguesa sobre *"*Os Buddenbrook*"* (1975) relacionam, principalmente, o espaço[4] enquanto agente da materialização da estética da decadência, o que também se percebe com relação à obra de Eça de Queirós (2009).

Especificamente sobre as abordagens de questões antroponímicas, Boura (2005: 59) teoriza sobre a escolha do título **Buddenbrooks**, o que contribui para a divulgação em língua portuguesa sobre detalhes relevantes quanto a essa escolha, como a simbologia de "procedência baixo-alemã e o pendor burguês do termo" (BOURA 2005: 59). Já dentre as considerações em língua alemã e língua inglesa sobre a obra são perceptíveis tanto especulações acerca do teor biográfico do romance e possíveis homônimos – que datam de 1964 com Schröter – quanto preocupações factualmente antroponímicas com relação às principais motivações antroponímicas de Mann – não apenas quanto ao sobrenome, mas também sobre os prenomes – presentes em trabalhos relevantes como os de Kayser (1975).

Sobre a obra de Queirós e o nome de família que lhe dá título, Souza (2011) – autor português – busca reconstruí-lo semanticamente, propondo que há relação do nome com a variante linguística britânica *maya*, enquanto representação das relações de aparências comuns à sociedade lisboeta. Em língua inglesa, o trabalho de Viera ([1992] 2013) de mesmo foco semântico faz breve menção ao título da obra traduzida "*The Maias*" (1965), propondo que este se refira ao povo pré-colombiano "Mayanpeople" em uma relação colônia – metrópole (VIEIRA 2013: 187) de Portugal com os demais países europeus. Porém, apesar das ricas e possíveis propostas semântico-alegóricas decadentistas ambos estudos não abarcam o viés etimológico do nome de família *Maia*, e tampouco relaciona-o à decadência de especificidade familiar.

[4] Rodrigues (2008) em sua dissertação focaliza suas considerações acerca da função do tempo – rompendo com a focalização do espaço – na obra de Mann *Der Zauberberg* [A Montanha Mágica] em que são realizadas pequenas considerações de mesmo teor com relação à obra *Buddenbrooks.*

Quanto à perspectiva etimológica do nome, esta transparece brevemente nas considerações de Kind (2018), quando, em sua tese de doutorado, a autora alemã frisa, quanto à *Die Maias* (1983)[5], a ficcionalização "aristocrática" da família (Kind 2018:119), porém, novamente, não se propõe uma análise literária que ilustre a relação dessa etimologia com a temática da decadência familiar.

O paradigma de trabalhos apresentado, relacionado a análises de teor teórico-literário, denota a incipiente presença da vertente crítica dos estudos antroponomástico-ficcionais em língua portuguesa para considerações quanto às obras, e total ausência quanto à relação dos respectivos arranjos de nomes ficcionais em Mann e Eça à estética da decadência familiar, ainda que haja iniciativas de pesquisas de caráter especificamente antroponímico principalmente em língua alemã e língua inglesa. Logo, propondo uma descolonização de fronteiras teórico-idiomáticas em prol de diálogos linguísticos e literários transnacionais, comuns à Literatura Comparada – enquanto estudo das relações literárias e estéticas além de fronteiras nacionais (REMAK 1971) – esta investigação procura em sua interdisciplinaridade própria à ciência Onomástica (SEIDE 2016) e também Literária – descrever como o arranjo de nomes próprios (doravante arranjo onomínico) – pressagiador da decadência – orquestra-se nos romances "Os Maias" e *"*Os Buddenbrook*"*.

Os títulos das obras, enquanto centros regentes, focalizam a nomeação de gerações, personalizam-nas subjetiva e linguisticamente como coletivo sólido e trazem evidências de lealdade para depois rompê-las em episódios narrativos nos quais se concretiza o que chamamos de despersonalização do nome de família. Esse fenômeno de ordem psicossocial e antroponímica culmina, por sua vez, na não propagação social do nome, que aqui se denomina "desparto social do nome". Para a concretização de ambos fenômenos de ordem macro-onomínica, relacionados ao nome de família, faz-se preciso, entretanto, compreender o funcionamento do arranjo de prenomes ficcionais proposto pelos autores, uma vez que, enquanto fenômenos micro-onomínicos, dialogam harmonicamente com a desconstrução subjetiva do nome de família (VAN LANGENDONCK 2007) e pressagiam o desaparecimento de ambas as linhagens descritas nos romances.

[5] A publicação tardia da obra está relacionada ao momento político em que a Alemanha oriental vivia: o regime comunista (KIND 2018).

A fim de demonstrar a convergência entre a nomeação e a decadência familiar em ambas as obras, propõe-se, inicialmente, a focalização quanto à etimologia dos nomes de família centralizados ficcionalmente, relacionando-a ao *status* social de ambas as famílias. Posteriormente, aplica-se aos arranjos de nomes próprios dos romances a teoria de que os nomes ficcionais são "miméticos e conotativos por natureza" (CAMARGO 2018: 110) a fim de ilustrar os principais fenômenos antroponímicos (KAYSER 1975) interligando-os – cada qual com suas especificidades – aos indícios estéticos da decadência cumulativos no desparto social do nome de família, fenômeno resultante dos fatos socio-onomínicos – descritos abaixo.

## 2 O desparto social do nome de família em "Os Buddenbrook" e "Os Maias"

A percepção da focalização de uma decadência coletiva, durante a leitura de "Os Buddenbrook" e "Os Maias", antecipa-se ao enredo pelo título: um nome secundário (VAN LANGENDONCK 2007) e coletivo que contempla diversos sujeitos e, com a devida ressalva, sujeitos diversos, unidos por laços sanguíneos e por crenças coletivas de deveres hereditários, como a propagação da tradição, cuja concretização sócio-histórica está no ecoar civil dos nomes de família.

Para se compreender a focalização familiar dos sobrenomes **Buddenbrook** e **Maia**, faz-se necessária, primeiramente, a percepção de que este último é um nome de família aristocrático (KIND 2018) socialmente utilizado. De acordo com Guérios (1973: 159)

> MAIA, sobr. port. Geogr.., primit..Amaia, e, com a prepos. De, de Amaia se faz da Maia. Do lat. Maia, n. da deusa da vegetação? – "Os Maias" procedem de D. Mem Gonçalves de Maya, que foi o primeiro que tomou este apelido da terra de Maya, que ganhou aos Mouros, pai de D. Sueiro Mendes o Bom da Maya, descendente por varonia de el-rei D. Ramiro II, de Leão.

A definição acima explicita que a origem do nome de família português **Maia** se relaciona à nobreza. Essa explanação denota, ainda, a relação geográfica do nome, perceptível durante o modo de nomear as personagens, na menção "prenome + da + nome de família": Afonso **da** Maia; Carlos **da** Maia, construção antroponímica em que se valoriza a partícula *de* devido ao seu "[...] caráter de fidalguia que os nobres atribuíam

[relacionado à] designação do local do nascimento, residência ou procedência, e principalmente por designar posse de senhorios", fenômeno descrito por Guérios (1973: 41).

O viés etimológico do nome de família aristocrata também é perceptível no romance "Os Buddenbrook" quando ocorre a nomeação da personagem aristocrata Armgard *von* Schilling, na qual a partícula *von* conota origem aristocrática antitética ao nome de família Buddenbrooks:

> Que felicidade essa, de chamar-se Von Schilling! Os seus próprios pais possuíam a mais bonita das antigas casas da cidade, e o avós era gente distinta, mas chamavam-se simplesmente "Buddenbrook" e "Kröger", o que era, sem dúvida, uma lástima**.** A neta do elegante Lebrecht Kröger ardia de admiração pela nobreza de Armgard. Clandestinamente pensava, às vezes, que esse "Von" soberbo ficaria muito melhor junto ao nome dela (MANN 1975:77).

Logo, o nome de família **Buddenbrook**, idealizado por Mann (1975), simboliza uma família de origem burguesa – em ascensão econômica – e, ainda que prestigiada localmente, não aristocrática. Ademais, o nome é uma idealização puramente literária, cuja grafia se inspirara mimeticamente no nome burguês *Buttenbrock* (CARSTENSEN 1986: 10; KOOPMANN 1995: 44). Além da antítese de nomes burgueses e aristocráticos proposta pelo enredo, o autor também defende seu procedimento estético para localizar os Buddenbrooks como família burguesa: *"Mein Jugendroman heißt ‚Buddenbrooks', nicht ‚Die Buddenbrooks'. Ich würde den Artikel nur einem adeligen Namen, keinem bürgerlichen gegeben haben*[6]*"* (MANN 1995).

A ausência do artigo *die* – comum à pluralização em língua alemã – e relacionada, socialmente, a nomes de origem nobre (como em *Die Poggenpuhls*[7]), em **Buddenbrooks**, é a diferença primordial não só entre os nomes de família que referenciam as obras aqui pesquisadas, mas também à própria focalização familiar. Em "Os Maias", tem-se a descrição da decadência de uma família de origens aristocráticas, porém, situada em um contexto luso-burguês cujo enredo, inclusive, alegoriza a decadência da família à decadência ético-social da sociedade lisboeta, apresentando o tédio, o ócio e adultério – comum à burguesia lisboeta – como resquícios comportamentais aristocráticos vividos diariamente por Carlos Eduardo, terceira geração da família Maia e médico de formação,

[6] "Meu novo romance se chama *Buddenbrooks* e não *Die Buddenbrooks*. Eu daria apenas o artigo [die] a um nome nobre, não a um nome burguês" (tradução nossa).
[7] Título do romance de Fontane, publicado em 1896, que tem como foco a descrição crítica de uma família alemã nobre.

que se abstém de atender em seu escritório luxuoso por falta de pacientes: "[...] Carlos realmente não tinha tempo para o escritório" (QUEIRÓS 2009: 95).

Em "Os Buddenbrook" – título traduzido para a Língua Portuguesa – por sua vez, há a descrição de uma família burguesa cujos bens econômicos relacionam-se ao protagonismo da firma **Johann Buddenbrook**. O *status* aristocrático, por seu turno, mostra-se desejado pelas gerações de várias maneiras: desde a insistência em utilizar títulos nobres, a desvalorização do sobrenome Buddenbrook em detrimento de sobrenomes aristocráticos como Von Schilling (MANN 1975: 77) até o casamento da personagem Thomas com Gerda, personagem descrita como sendo uma "menina distinta" (MANN 1975: 66); "de natureza de artista; uma criatura singular, misteriosa e encantadora" (MANN 1975:270) "[...] e um "partido milionário" (MANN 1975:258).

Ambas as obras, apesar de suas particularidades quanto à focalização familiar, iniciam-se pela descrição das famílias socialmente prestigiadas e de como suas simbologias de poder estendem-se desde as vestimentas até a moradia. A narrativa, em "Os Buddenbrook", tem origem com um marco: toda a família Buddenbrook e Kröger[8] está unida a fim de inaugurar o casarão no qual os Buddenbrooks – no ápice de sua ascensão – viveriam.

Durante a reunião, concentram-se, além de figuras representativas das instituições locais e intelectuais, a primeira, a segunda e a terceira geração Buddenbrook: Thomas, Christian e Tony (terceira geração)[9], filhos de Jean Buddenbrook e Elisabeth Kröger Buddenbrook (segunda geração) e netos de Johann Buddenbrook e Antoniette Buddenbrook (primeira geração), ainda são crianças, porém já apresentam traços comportamentais, descritos pelo avô, Johann Buddenbrook, que comprometeriam o desejo da primeira e segunda geração de propagação do nome de família.

Quando Christian, "cabeça de vento" (MANN 1972: 12) demonstra, já na fase adulta, não ter interesse pelos negócios da família, cabe a Thomas Buddenrbook o fardo moral de continuar os negócios da firma Buddenbrook. Este, por sua vez, passa a maior parte de sua vida adulta lutando contra suas próprias vontades em prol de salvaguardar o

[8] Os Kröger eram uma família bastante abastada financeiramente. Elizabeth Kröger foi a escolhida para selar matrimônio com Jean Buddenbrook, seguindo conselhos do pai Johann Buddenbrook, uma vez que a família traria um excelente dote para a firma.
[9] Após dois anos desta reunião, nasceria Klara Buddenbrook, também representante da terceira geração que, na fase adulta, não gera filhos.

nome da família, assim como haveria de ser com Antonie, sua irmã. Thomas, por exemplo, ao longo do enredo, apaixona-se por Rosa, uma florista sem qualquer *status* social; ao longo dos anos, a personagem masculina desfaz o relacionamento para se casar com Gerda, estrangeira milionária, musicista – já mencionada anteriormente pelos ares aristocráticos – e com ela tem um filho – frágil quarta geração contemplada unicamente por Hanno – que apesar dos esforços de sua "tia Tony" para ser a figura representativa do grande futuro dos Buddenbrooks, morre ainda criança.

Tony, por sua vez, acreditava ter caráter elevado com relação aos seus semelhantes e, na infância, possuía aos olhos do avô "tendência demasiado forte para a ociosidade e a desordem" (MANN 1972: 10) acaba, na fase adulta, divorciada de dois casamentos infelizes, o primeiro, com vistas a orgulhar a família e permitir a continuação da firma é selado com Grünlich, um charlatão; e o segundo, em busca de uma companhia já na velhice se realiza com Permanender, mas acaba por conta de uma traição do marido com uma empregada, humilhando publicamente, ainda mais, a figura de Tony e o nome da família.

Contudo, antes que o narrador descrevesse o crescimento dos filhos de Jean Buddenbrook, no momento de reunião inicial da narrativa, acima descrito, ocorre o primeiro presságio – de ordem não relacionada à nomeação (não onomínica): a narração da decadência de uma firma amiga dos Buddenbrook ocorrida "nos últimos vinte anos" (MANN 1975:18). Em "Os Maias" , por sua vez, no ponto inicial da narrativa já também se ilustra o primeiro presságio da decadência familiar: o casarão da família – Ramalhete – que persistira a três gerações da família Maia – Afonso da Maia, enquanto patriarca, Pedro da Maia, seu filho e Carlos Eduardo da Maia, neto de Afonso e filho de Pedro – está em ruínas, conotando mau agouro; porém, após a reforma proposta por Carlos e paga pelas heranças aristocráticas do avô, Afonso da Maia, o local passa a conotar prestígio na sociedade lisboeta. Com as visitas recebidas, o patriarca Afonso evita menção ao suicídio trágico de Pedro, motivado pela traição e fuga de Maria Monforte com sua neta, Maria Eduarda – e o Ramalhete passa a ser ponto de encontro de grande parte da sociedade e, principalmente, a ser palco das discussões ociosas entre Carlos Eduardo da Maia e João da Ega: *bonvivant* ateu e autor incipiente que defende ideias sociopolíticas revolucionárias.

Ao final do enredo, em "Os Maias" , após o infarto de Afonso da Maia pela descoberta do reencontro e da relação incestuosa de seus netos separados na infância

(Maria Eduarda e Carlos Eduardo), o Ramalhete volta ao seu estado inicial: está em ruínas; em "Os Buddenbrook", devido à condição financeira preocupante da firma, o casarão é vendido por Thomas Buddenbrook, conotando desprestígio social; logo, em ambos os romances somos apresentados a uma ordem cíclica, comum ao mito (Eliade 1994) representativa da decadência de *status* social, a qual Hoevel (2010) chama de decadência econômica. Por outro lado, atrelada a essa perspectiva da decadência há o contexto expressivo do findar de gerações, denominado por Boura (2005) de decadência biológica, sobre o qual nos cabe fazer algumas considerações.

Em "Os Buddenbrook" (1975), **Hanno Buddenbrook**, conforme já mencionado enquanto quarta geração da família, fruto do casamento de Thomas com Gerda, morre muito cedo, o que o impede de ter filhos e propagar o nome e a genética da família; nesta personagem concentra-se a ideia de decadência biológica, apresentada por Boura (2005), uma vez que Hanno representa a "degenerescência fisiológica" (SOUZA 2015) de uma criatura artista com responsabilidades burguesas. Por outro lado, Antonie, irmã de Thomas, ambos pertencentes à terceira geração, tem uma filha – Erika Weinschenk – com aproximadamente 30 anos (MANN 1975: 661) e que, apesar de ter se casado com Hugo Weinschinck, personagem corrupto cujo fim é a prisão, não conota, na narrativa, total impossibilidade biológica de propagação genética, uma vez que, biologicamente, ainda se apresenta apta a ter filhos.

O mesmo ocorre em "Os Maias", uma vez que Carlos Eduardo da Maia ainda está vivo, mesmo que desiludido quanto ao matrimônio e com tendências extraconjugais, como em seu estado inicial, em que mantém relações com a comprometida Condessa Gouvarinhos. Maria Eduarda Trelarim, por seu turno, apesar do sobrenome recebido pela contração de seu último casamento, não deixa de ser uma Maia, irmã de Carlos Eduardo da Maia, e de ter uma filha – Rosa – bisneta biológica de Afonso da Maia; ocorre que o parentesco das últimas se esconde socialmente pelos nomes de família adquiridos ao longo das relações matrimoniais e civis. Portanto, o fenômeno acima explicitado vai além da decadência biológica (BOURA 2005), já que não se trata de total impossibilidade de um coletivo familiar propagar-se geneticamente, mas sim da impossibilidade da propagação social do nome.

Logo, em relação dialógica com os fenômenos onomímico-civis, compreende-se da narrativa ficcional que o nome de família não se propagará: as personagens ficcionais femininas recebem, primeiramente, os sobrenomes dos pais e, posteriormente, dos

maridos, o que fica claro com a evolução das personagens **Tony Buddenbrook** – **Tony Grünlich**, **Tony Premanender** – e **Maria Eduarda Mac-Gren – Maria Eduarda Gomes – Maria Eduarda Trelarim**. Esse fenômeno[10]onomínico-social de recebimento do sobrenome após contração matrimonial se ramifica na nomeação das filhas das personagens, que recebem o nome dos pais; logo, o que realmente pode ser percebido pelo enredo não dialoga com a decadência biológica coletiva, com uma possível deformação genética, mas com o apagamento do nome de família, o que, baseadas em Rabinovich, chamamos de desparto social do nome. Para a autora (2011: 8),

> [...] o nome pode ser visto como um parto social, pois: nomear é gerar uma segunda vez na medida que o nome atribuído ao bebê o insere em uma ordem social: o registro civil, onde a criança inicia a sua existência legal e social. Pelo nome instaura-se uma tripla inscrição: a pessoa em relação à sociedade, a pessoa em relação à família e a pessoa em relação a si própria.

Assim, levando em consideração que o ato de nomear pode ser comparado com um parto social (RABINOVICH 2011) uma vez que a nomeação concebe linguisticamente o indivíduo em sociedade e conota sua relação familiar e sua subjetividade, também é verdadeira a possibilidade, ainda que antitética, da convivência entre a nulidade desta inscrição social e a permanência obscurecida da presença de laços hereditários; contexto que leva ao apagamento social de ordem não genética de um nome de família, ao qual chamamos de "desparto social do nome de família".

Esse fenômeno de ordem macro-onomínica se constrói em ambos os romances aqui mencionados, ao longo de um rompimento subjetivo do grupo familiar (ARIÈS 1997) Buddenbrookiano e Maia, seja ludicamente por vontade, em Thomas, seja factualmente por vontade em Maria Monforte e Carlos Eduardo, seja factualmente por necessidade em Maria Trelarim. Tal rompimento subjetivo se torna perceptível quando já não há sentimento "missionário" de necessária propagação de um coletivo; essa questão de teor abstrato, porém, concretiza-se literariamente mediante a despersonalização do nome de

[10] Tradicionalmente, na Alemanha, a família tem um sobrenome comum, que é geralmente o sobrenome do marido. O Código Civil de 1900, parágrafo 1355, determinava: "A mulher adota o sobrenome do marido". Após breves alterações durante a República de Weimar (1918-1933), e mediante a reforma do direito matrimonial, em 1976, apenas em 1991 houve, de fato, uma alteração no código civil que permitia o nome da mulher ser adotado como nome comum da família (STROSCHEIN s.d). Em Portugal, por sua vez, "[...] do século XIX o costume de as mulheres adoptarem o apelido do marido, o que, ao contrário do que afirmou Leite de Vasconcelos, não tinha antes expressão significativa, embora se pudesse verificar". (MONTEIRO 2008: s.p).

família, pela qual se negam os laços hereditários, havendo o prevalecimento do sujeito em sua individualidade.

O fenômeno de despersonalização do nome de família pode ser detalhado nas obras quando a diferenciação, enquanto individualidade do sujeito ficcional, sobressai-se com relação ao coletivo e à lealdade familiar (BOSZORMENYI-NAGY; SPARK 1983), como em **Thomas Buddenbrook**, em sua pulsão de morte, Maria Eduarda pela negação social ao nome Maia, Maria Monforte no momento da escolha do prenome de **Carlos Eduardo da Maia**, bem como na consumação ciente de incesto por parte de Carlos Eduardo e negação deste ao matrimônio, fenômenos posteriormente descritos respectivamente no subcapítulo 3, **O duplo onomínico em "Os Buddenbrook" como implícito da decadência e 4 Homonímia como presságio da decadência em "Os Maias"** .

Esses ápices narrativos da decadência familiar têm sua consequência, por seu turno, no desparto social do nome de família, já citado enquanto não propagação explícita de descendências, uma vez que estas foram socio-historicamente anuladas, gerando uma "ausência de nome [...], deformação que torna um acontecimento [socio-historicamente] inacessível (RABANT, 1993: s.p). Para se concretizar tal apagamento social do nome de família, questões de ordem micro-onomínicas agem, dentre as quais estão a materialização do duplo, em "Os Buddenbrook", e da homonímia como presságio, em "Os Maias".

# 3 O duplo onomínico e existencial em "Os Buddenbrook" como implícito da decadência

Comecemos pela lógica alfabética: uma primeira leitura de "Os Buddenbrook" contribui para a percepção de que a maioria dos antropônimos ficcionais materializados por Mann propõe uma relação referencial simbólica, promovendo combinações onomínicas não usuais em língua alemã e puramente literárias como em pastor **Wunderlich (milagroso),** Sessemi **Weichbrodt (pão mole)** e até fonético-sumarizadoras, como **Mr. Brecht**, dentista cuja função de extrair acaba representada pelo seu nome onomatopédico[11]. Tais

[11] "O simples nome desse homem lembrava de maneira horripilante aquele ruído que se produz na maxila quando, torcendo, puxando e levantando, se arrancam as raízes de um dente" (MANN 1975: 451).

códigos que conotam ironias, sumarizações, entre outras funções simbólicas exercem, pois, não tão somente a função referencial (de identificação), mas aderem a esta funcionalidades caricatas e conotativas. Para Camargo (2018: 105-106),

> O onoma [é] muito conotativo [...] se a etimologia e uso de hipocorísticos aliados ao discurso promoverem sumarização comportamental, ironia, antítese, alegoria, entre outras funções simbólicas e até gramaticais, como a personificação, configurando sua conotação. Pode, ainda, haver um alto nível conotativo sem que seja necessária a função etimológica, caso de nomes [...] que, inseridos no nível do discurso com etimologias irrelevantes, promovem a conotação por meio de um processo de alegorização do nome.

Logo, ainda que uma minoria de nomes: "Overdieck, Döhlmann, Kröger, Kistenmaker, Hagenstrom e Möllendorpf" (KAYSER 1975: 120) adira à lógica verossimilhante e geográfica da região hanseática, sendo também muito mimética (CAMARGO 2018), tais antropônimos ficcionais fazem-se dialogicamente simbólicos – com relação ao uso de hipocorísticos, títulos e posição socioeconômica – para com as referências ficcionais que representam; isso significa mencionar que as combinações antroponímicas ficcionais em "Os Buddenbrook" trazem críticas implícitas e ápices poéticos expressos pelo código onomínico, fazendo-se, possível, pois, mensurar, de forma geral, o arranjo onomínico de Mann (1975) como muito conotativo e alternadamente mimético (CAMARGO 2018).

Em contrapartida, os prenomes **Christian**, **Thomas**, **Klara** e **Antonie**, pertencentes à terceira geração Buddenbrook – símbolo do início da decadência – são construídos a partir de fenômenos onomínicos pouco transparentes. Percebe-se, inicialmente, que os étimos **Christian** e **Thomas** têm maior uso na língua francesa; o primeiro, por seu significado **cristão** (GUÉRIOS 1973: 86; OLIVER 2010: 103) viabiliza uma conotação irônica de possível sumarização de valores cristãos, contrastantes ao seu comportamento rebelde-protestante. O segundo **onoma**, **Thomas**, chama menos atenção pela etimologia – "gêmeo" (GUÉRIOS 1973: 207; OLIVER 2010:279) que pelo próprio **signo,** o qual se repete em seu criador – Thomas Mann.

É com Thomas Buddenbrook que a estética do duplo se instaura, corroborando o fenômeno de despersonalização do nome de família. Esse duplo se ramifica em duas materializações: a primeira, de ordem psicológica, nos desejos internos e ações externas antagônicas da personagem (*quid pro quo*) e a segunda, de ordem onomínica, na

homonímia[12] da personagem com o autor. Nos prenomes idênticos mistura-se o primeiro duplo de ordem psicológico: autor e personagem compartilham uma existência bipartida: há um esforço de Mann em "superar a sua natureza, impregnada [de] romantismo [...]" (ROSENFELD 1994: 23) intenção que se expressa na criação literária, principalmente no *quid pro quo* íntimo de Thomas, a partir do qual se contrapõem valores burgueses e artísticos constantemente.

Souza (2015: 121) entende que, para Mann, "[...] a evolução espiritual significa a degenerescência fisiológica" conotando, pois, a impossibilidade de uma personagem de origem burguesa dialogar sadiamente em sua personalidade qualquer traço artístico, o que dialoga com o entrelugar de Mann: artista burguês. Para Lukács (1968: 198), quando Mann ascende literariamente, "o isolamento do artista moderno, da arte moderna [...] já é um fato realizado inteiramente na sociedade capitalista" alemã, logo há tão somente duas possibilidades sociais e, por extensão, ficcionais na obra de Mann:personagens socialmente aceitos e intimamente infelizes e os que vivem à margem – com predisposição para a arte, mas sem nela também encontrar seu *Hoffstede*[13].

Não obstante a homonímia criada pelo uso de prenomes idênticos entre autor **Thomas** Mann e a personagem **Thomas** Buddenbrook poder ser analisada como pistas toponímicas e caricatas de familiares de Mann e figuras reais da região alemã Lübeck[14], ela, antes de mais nada, documenta linguisticamente o viés autoficcional (KLINGER 2008) da obra do autor – que se repete em suas produções futuras: *Der* Zauberberg (1924) [A montanha mágica (1958)], *Der Tod in Venedig* (1912) [**A morte em Veneza** (1970)], entre outras. Assim, o "caráter teatralizado da construção da imagem do autor" (Klinger 2008: 55) se explicita na homonímia e está implícito na construção do duplo íntimo – *quid pro quo*[15] – da personagem Thomas Buddenbrook[16], percebida pela descrição psicológica do narrador onisciente:

> Thomas Buddenbrook sentia-se indizivelmente cansado e descontente [...] sentia-se vazio; não via nenhum plano animador [...] o seu impulso trabalhador, que sempre diferia

[12] Semelhança de prenomes.
[13] *Hoffstade* é um antropônimo da obra de Mann, literariamente criado para sumarizar "o poeta da cidade" (MANN 1975:11) que encontra seu lugar local.
[14] Além das tabelas onomásticas de Schröter (1964: 7) quanto à possibilidade da relação entre entes ficcionais e reais em Buddenbrooks, Miskolci (2003) retoma contemporaneamente questões de ordem autoficcional quando aproxima, por exemplo, a personagem Gerda de Julia, esposa de Thomas Mann.
[15] Expressão latina: tomar uma coisa por outra.
[16] A representação biológica e social da impossibilidade sadia de valores artísticos e burgueses enquanto materialização da narrativa autoficcional se dá também com Hanno, criança burguesa com tendências musicistas de frágil saúde, que deixa de existir ainda na infância.

> fundamentalmente da vontade de trabalho natural e durável dos seus antepassados, sendo coisa artificial, válvula dos nervos, entorpecente [...] todas essas coisas não o tinham abandonado; menos do que nunca, ele sabia dominá-las; haviam recrudescido, tornado suplício (MANN 1975: 539).

Conforme expõe o narrador, Thomas agia de maneira artificial, atuando socialmente (GOFFMAN 2009) segundo um papel social que não se coadunava com sua essência. No início da narrativa, somos apresentados ao fato de que, na infância, Thomas "não tinha semelhante talento [de atuação]" (MANN 1975: 13) de Christian, porém, mediante o conflito interno da personagem somos levados à percepção de que sua vida adulta fora resumida em atuar. Todavia, nos dias e noites que precedem a morte de Thomas, o conflito interno entre as responsabilidades burguesas e as questões espirituais aguça-se e o acompanha até o exato momento da morte, quando a personagem se entrega a um "sentimento protestante (MANN 1975: 573)" buscando leituras filosóficas sobre vida e morte, mais especificamente, a obra de Schopenhauer: *Die Welt als Wille und Vorstellung* [O Mundo como Vontade e Representação]. Thomas se nutre da leitura, elevando-se espiritualmente e, posteriormente, envergonha-se: "[...] na manhã seguinte, acordando com uma levíssima sensação de embaraço por motivo das extravagâncias espirituais da noite passada, previa algo da irrealizabilidade desses belos projetos" (MANN 1975: 578).

Sob outra perspectiva, apesar desse arrependimento repentino e da percepção de que não poderia concretizar seus desejos espirituais, as leituras de Thomas instauram, para além do duplo: vida terrena e vida espiritual, o que chamamos de "despersonalização do nome de família", fenômeno complexo que se dá, na obra de Mann, mediante o momento de pulsão de morte (FREUD 2006 [1920]) de Thomas. Em êxtase sublimante de autocrítica violenta, a personagem ironiza a própria descendência, nega sua continuidade e, pela primeira vez, valoriza o indivíduo: **eu** em detrimento do **outro**, do todo familiar:

> Esperei continuar a viver no meu filho? Numa personalidade mais medrosa, mais fraca, mais incerta ainda? Que engano tolo e infantil! Para que me serve um filho**? Não preciso de filho!...** Onde estarei **eu** depois de morto? Mas isto é tão lúcido e claro, tão maravilhosamente simples! Estarei em todos aqueles que já disseram "**Eu",** que dizem ou dirão. (MANN 1975: 577, grifo nosso).

Fica explícito, mediante o trecho, que Thomas não consegue mais reconhecer sua própria linhagem consigo mesmo. Trata-se do duplo mais bem elaborado por Mann, mediante o qual, até mesmo gramaticalmente, propõe-se uma igualdade antitética, impossível. A (re)vivificação de si, mediante a valorização subjetiva (BENEVISTE 1991)

do pronome pessoal "eu", que linguisticamente reafirma a existência egocêntrica da personagem, gera a ruptura da relação com o outro, no caso, o descendente, seu filho Hanno, no qual Thomas, portanto, não haveria mais de existir. Assim, a negação da descendência e a quebra de expectativa de continuar a existir pela propagação do nome coletivo culminam na despersonalização do nome de família: na valorização do "eu" em detrimento de "nós" e, por fim, na quebra de laços onomínicos de lealdade: quebra-se a missão de salvaguardar o nome de família.

Há outra forma de concretizar onominicamente a estética de Mann relacionada ao duplo existencial ou psicológico, esta, por sua vez, não se relaciona à despersonalização do nome de família, mas, ainda em "Os Buddenbrook", materializa, nas primeiras páginas da obra, as personalidades ambíguas das personagens da segunda geração, por meio de antropônimos de nacionalidade dupla. Tal condição bipartida, por sua vez, seria geneticamente herdada também pela terceira geração e magistralmente ilustrada no *quid pro quo* de Thomas. Quanto ao duplo onomínico de nacionalidades, afirma Kayser (1975: 124):

> Their French first names, therefore, have to be understood as a sign of reverence for France, as a sign of cultural sophistication and openness to the world. Thus, the combination Jean Buddenbrook creates, is similar to the mystic "Coincidentia oppositorum," a union of two seemingly opposed entities**,** in this case of the French and German culture. Jean Buddenbrook is the embodiment of this union that transcends national boundaries and prejudices, and the two contrastive parts of his full name aptly reflect it[17].

Ao contrário do que assume Kayser enquanto um duplo que se dissolve em uma personalidade homogênea: "transgressora das diferenças culturais"; defendemo-lo com base no enredo, enquanto duplo de nomes que se concretiza em um viés alegórico de nações linguisticamente e culturalmente opostas, gerando personalidades íntimas contrastantes, configurando, mediante duplo de onomas, um duplo existencial. O primeiro Buddenbrook a quem somos apresentados e que se considera a primeira geração: **Johann Buddenbrook** (MANN 1975: 5) ou "velho Buddenbrook" ainda que conhecesse "um bom pedaço do mundo" [...] tinha tendência para traçar limites rigorosos" (MANN 1975:9). Seu

[17] Seus primeiros nomes franceses, portanto, devem ser entendidos como um sinal de reverência pela França, como um sinal de sofisticação cultural e abertura ao mundo. Assim, a combinação criada por Jean Buddenbrook é semelhante à mística "*Coincidentia oppositorum*", uma união de duas entidades aparentemente opostas, neste caso da cultura francesa e alemã. Jean Buddenbrook é a personificação dessa união que transcende as fronteiras nacionais e preconceitos, e as duas partes contrastantes de seu nome completo refletem isso. Tradução nossa.

prenome e nome de família de origem alemãs tornam-no – este sim – homogêneo. Tamanha sua homogeneidade que acabara por fazer a esposa – **Antoinette Buddenbrook** – dissipar muitos de seus traços franceses:

> Era uma senhora corpulenta [...] de um modo estranho, no decorrer dos anos, suas feições tinham-se tornado parecidas com as do marido. Apenas o feitio e a mobilidade dos olhos escuros indicavam a linhagem semilatina: descendia, pelo avô, de uma família franco-suíça e nascera em Hamburgo (MANN 1975: 6).

Logo após tal constatação, somos apresentados às características do cônsul Buddenbrook: filho de Johann e Antoniette: **Jean Buddenbrook** – segunda geração a qual corresponde nossas considerações – que "Herdara do pai os olhos encovados, azuis e atentos, se bem que a sua expressão fosse algo sonhadora" (MANN 1975: 7). Percebe-se, portanto, o caráter híbrido da personagem, não só onomínico, mas também personalístico: entre o rigor do pai e a ludicidade da mãe, que se partilha sofrivelmente entre questões sociais e espirituais, duplo que se repetirá nas demais gerações.

**Thomas**, terceira geração, tinha "[...] os olhos e a forma do rosto do avô"; já Christian, seu irmão "se parecia com o pai de um modo quase ridículo" (MANN 1975: 13) descrições que perpetuam o duplo não só intrínseco à essência das personagens, mas que se sobressai nas relações familiares enquanto personalidades opostas, tais como de Christian e Thomas, na qual o primeiro tinha gosto pela arte e por preencher suas necessidades individuais, enquanto Thomas aniquilara-se a si mesmo em prol da família – até sua pulsão de morte – como assim também faria Tony – hipocorístico carinhoso de Antonie (AMARAL 2011) – ao se casar com Grünlich em prol da firma Buddenbrook.

Como se percebe, pelo próprio enredo, Antonie em sua estética antroponímica dialoga com o nome e destino da avó Antoniette – o casamento enquanto negócio:

> Esse matrimônio, para falarmos francamente, não fora propriamente o que se chama um casamento de amor. O pai lhe dera uma palmada no ombro, chamando-lhe a atenção para a filha do rico Sr. Kröger, que poderia levar um dote considerável para a firma. E ele, de todo o coração, concordou (MANN 1975:49)

O destino de Tony é selado quando a personagem consulta o livro genealógico familiar[18] e retoma para si o compromisso de ter herdado o nome da avó e de ser uma

[18] Livro em **Os Buddenbrook** em que há descrições de fatos do cotidiano familiar, desejos compartilhados e assinaturas de indivíduos da família Buddenbrook.

Buddenbrook – garantir o futuro da firma casando-se com um partido aprovado pela família, ainda que não por Tony:

> Que mais seria escrito, para o futuro, no espaço deixado junto ao nome que ela herdará da avó Antoniette? E qualquer coisa que se escrevesse seria lida por membros posteriores da família [...] Com o dedo indicador curvo, inclinando a cabeça ardente sobre o ombro, escreveu na sua letra desajeitada [...] "... Em 22 de setembro de 1845, ela contratou casamento com o Sr. Bendix Grünlich, comerciante de Hamburgo (MANN 1975: 143)

Além da clara percepção de o enredo reconstruir a hereditariedade do nome materializada na influência da pessoa que o traz, o que Guérios (1973: 20) define como "Onomatomância" – [...] superstição de que o nome exerce ou poderá exercer influência na pessoa que o traz ou na sua vida (GUÉRIOS, 1973: 20) – cabe ressaltar a reafirmação de laços onomínicos-hereditários de Tony: o esquecimento do *self*[19] concretizado em uma união infeliz, reconstruída onominicamente, de acordo com Kayser (1975) por Mann (1975):

> [...] **AG** on Tony's handkerchief reveals a deeper meaning, for it can also be read as the abbreviation of "**A**ktien**g**esellschaft", meaning "business corporation". In the context of the novel the **AG** indicates the business like character of this marriage which in reality was Bendix and Antonie Grunlich, Inc. The **ironic double meaning of the AG** monogram allows Thomas Mann to sum up the entire story of this ill-fated marriage in two letters. This is indeed an ingenious artistic achievement[20] (KAYSER 1975: 130). (Grifo nosso)**.**

Da tradução alemã para o português, esse mecanismo onomínico-semântico se perde. Não se faz mais perceptível que o autor se utilizara de uma abreviação dos prenomes das personagens: *AG* para alegorizar a relação de Antonie e Grünilch com o signo linguístico: *Aktiengesellschaft*, cuja também abreviação significa corporação de negócios. Esse contexto demonstra que pistas e funções onomínicas podem se perder durante traduções, impossibilitando determinados tipos de equivalência, defendidos pela concepção universalista de língua[21] (MINCHIN 2019).

---

[19] Para Freud (1920), o Self (eu), é o conjunto psíquico (id, ego e superego) que se torna nossa essência, nossa individualidade.

[20] AG no lenço de Tony revela um significado mais profundo, pois também pode ser lido como a abreviação de "Aktiengesellschaft", que significa "corporação comercial". No contexto do romance, a AG indica o caráter comercial desse casamento, que na realidade era Bendix e Antonie Grunlich, Inc. O duplo significado irônico do monograma da AG permite que Thomas Mann resuma toda a história desse infeliz casamento em duas letras. Esta é realmente uma realização artística engenhosa. (Tradução nossa).

[21] De acordo com essa teoria, haveria a possibilidade de uma tradução absolutamente equivalente entre línguas.

Antonie é a personagem da terceira geração que mais demonstra preocupação para com a perpetuação d"Os Buddenbrook"s; inclusive quando sua irmã Klara[22] "moça de beleza **austera** e singular [...] [e] apesar do considerável dote, seria difícil [de] casar" (MANN 1975: 254) sela um matrimônio sem filhos com **pastor protestante** Tiburtius, findando cedo sua vida ficcional antitética, Tony se inquieta, percebendo que, "[...] no próprio lar também ainda não havia a certeza da perpetuação do nome da família (MANN 1975: 322).

Além da preocupação explícita para com a perpetuação do nome, Antonie é a única personagem a receber um prenome familiar cujas raízes etimológicas se repetem (GUÉRIOS 1973) na terceira geração, o que, ao ver da personagem, acentua seu dever hereditário-coletivo. É somente na quarta e última geração, que se retoma, de forma idêntica, um prenome: **Johann**, prenome do primeiro Buddenbrook a que temos acesso e pelo qual Jean Bruddebrook, na intimidade, era chamado. Apesar desse retorno à origem simbolizar, por parte de Thomas, a busca pelo gosto comercial do avô, e, para Tony, a possibilidade de "Os Buddenbrook" ainda não estarem "no kyrie-eleison e de "[...] haver um Johann outra vez" (MANN 1975:355) a fim de "conservar o brilho, a fama do nome paterno e dar a família nova prosperidade" (MANN 1975: 611), esse antropônimo ficcional propõe ironicamente o fim do ciclo dos Buddenbrooks. Essa proposta se explicita no momento que o pequeno Johann desenha um traço duplo[23] abaixo de seu nome no livro genealógico da família, pensando que "[...] não vinha mais nada" (MANN 1975:461). Esse momento do enredo pressagia o apagamento do nome de família, assim como outrora selara o casamento infeliz de Tony.

A estética da decadência descrita em Mann, a materialização do arranjo onomínico, mediante fenômenos homonímicos e a constante do duplo, bem como a proposta de presságios também são comuns à estética em "Os Maias"; por outro lado, concretizam-se de forma heterogênea e dialogam, ainda, com a influência da tragédia clássica que, por sua vez, também contempla a tragédia moderna da decadência de uma família: o apagamento do sobrenome.

[22] Nome que se faz antitético a partir do enredo. Origem por motivação religiosa: "Santa Clara" (MANN 1975: 46) contrasta com o casamento protestante de Klara.
[23] O traço duplo em um livro genealógico indica o fim da genealogia.

# 4 Homonímia como presságio da decadência em "Os Maias"

Dando continuidade à análise chegamos à focalização do arranjo onomínico da obra de Eça de Queirós. Relacionando-o, também, inicialmente, à proposta de aferição de *onomas* em *continuum* de Camargo (2018), percebe-se uma primeira singularidade com relação à nomeação descrita anteriormente: não há combinações onomínicas puramente literárias. A maioria dos nomes e sobrenomes são miméticos à lógica onomínica portuguesa oitocentista, fazendo-se, portanto, em sua maioria, um código pouco conotativo e muito mimético: "imitam a nomeação da sociedade" (CAMARGO 2018: 105).

Ainda assim, há exceções de *onomas* muito conotativos, que mesmo muito miméticos propõem alegorias representativas, como ocorre com o sobrenome de origem judia *Cohen*, que, ao referenciar a personagem cônsul Cohen: banqueiro e imbecil, endividado e pouco confiável parodia o *status* de descrédito do povo judeu àquela sociedade (COUTINHO 2017), o que aqui dialoga com a condição das personagens judias em "Os Buddenbrook", simbolizando a condição antissemita de algumas personagens[24], como se faz perceptível na relação de Tony e Julinha, na qual a primeira hostiliza a segunda por seus traços étnicos não agradáveis que esteticamente se opõem aos traços arquitetônicos poderosos da mansão da última.

Porém, dentre a percepção de picos onomástico-conotativos (CAMARGO 2018: 109), o que mais chama a atenção, são os *onomas* conotativos que só se classificam como tal textualmente – assim como os pertencentes à quarta geração Buddenbrookiana. No romance de Eça, os *onomas* se repetem em duplos onomínicos de proximidade linguística: **Afonso** da Maia e **Afonso** de Albuquerque, Maria **Eduarda** e Carlos **Eduardo** e, por fim, João da **Ega** e seu criador-autor **Eça** de Queirós.

O fenômeno do duplo onomínico, por outro lado, em "Os Maias" não caracteriza personagens em conflito psicológico interno/externo, tampouco a ideia de impossibilidade existencial de duas instâncias heterogêneas – *id* e *superego* – contemplarem um mesmo casulo psicoespacial, como ocorre em "Os Buddenbrook" com Thomas Buddenbrook. No romance português há uma homogeneidade de

[24] Não há a intenção, neste trabalho, de associar o comportamento antissemita de algumas personagens em "Os Buddenbrook" e "Os Maias" às devidas percepções positivas ou negativas de seus respectivos autores quanto ao povo judeu; apenas há o objetivo de descrever a representação coletiva do povo judeu enquanto reflexo de um sobrenome sumarizador.

comportamentos externamente decadentes, da qual Carlos Eduardo – anti-herói e personagem de ampla focalização narrativa – age de maneira antitética a seu avô – descrito como um herói clássico: Afonso da Maia – e materializa o apogeu da decadência: o incesto.

Assim como nessa corporificação da decadência familiar, as demais ações da personagem propõem sinais de causa e efeito que extrapolam a má conduta do *id*, sendo estas orquestradas por um regente maior – que não os deuses da tragédia clássica – mas agentes externos à ação e internos ao léxico literário: como a descrição dos locais e a nomeação – agentes do trágico e da decadência. Antes de nos atermos, porém, propriamente a descrição dos agentes onomínicos da decadência, destaca-se, como em "Os Buddenbrook", a percepção do fenômeno da homonímia entre autor e personagem – em "Os Maias", por sua vez, camuflada pela troca da consoante **ç** pela consoante **g**: em **Eça** e **Ega** (Lago 2010). Essa similitude antroponomínica intensifica para a crítica a possibilidade de a *persona* do autor materializar-se em Ega, enquanto alter-ego (LAGO 2010).

O procedimento de Eça teatralizar-se hiperbolicamente em personagens específicas é comum em suas obras, como ocorre em Fradique Mendes, na obra **Correspondência de Fradique Mendes** (1946). Esse fenômeno explicita como em Mann – com relação ao duplo, o entre lugar, a luta do *id* para com o *superego* presentes em Thomas – uma relação estética autoficcional específica que, em Eça, concretiza-se ficcionalmente pela concepção às avessas do fenômeno de criação literária, em que se tem um autor-criador. A materialização dessa temática estética ocorre mediante a criação ficcional de autores, sejam de sucesso, como em Fradique; sejam incipientes e inacabados, como em Ega ou Carlos. Esse fenômeno diz muito sobre a função sociocrítica do autor, bem como contempla seu viés lúdico, permitindo a hipérbole caricatural de tais criaturas-autoras dialogarem em instância homonímias – caso de Ega – ou heterônimas[25] – caso de Fradique – com seu criador-autor.

Por outro lado, em "Os Maias", Ega enquanto criatura autora crítica almeja a realização de uma obra de título já escolhido **Memórias de um Átomo** que escandalizasse a sociedade burguesa e antes de acabada assim já o fazia:

[25] O fenômeno de heteronímia se configura como "a criação de um nome ficcional que se relaciona a um indivíduo com referências e biografia ficcionais" (CAMARGO 2018a: 205), caso de Fradique.

> O livro do Ega! Fora em Coimbra, nos dois últimos anos, que ele começara a falar do seu livro, contando o plano, soltando títulos de capítulos, citando pelos cafés frases de grande sonoridade. E entre os amigos do Ega discutia-se já o livro do Ega como devendo iniciar, pela forma e pela ideia, uma evolução literária. (QUEIRÓS 2009: 87)

Porém, haveria de ser uma obra inacabada, não publicada, dialogando com o ócio e acomodação da própria sociedade que a personagem critica, sumarizando-se também decadente:

> – Tinha-me esquecido dizer-te, vou publicar o meu livro! – O quê? Está pronto? Exclamou Carlos, espantado. – Está esboçado, à brocha larga... [...] – Então, parece-te apresentável?... – Vais publicar? – Não, mas enfim.... – e ficou nesta reticência (QUEIRÓS 2009: 83; 99)

Carlos, também enquanto personagem decadente – devido ao adultério, ao incesto e ao fato de ter sido responsável pelo infarto do avô – também se compara a Ega enquanto um escritor decadente, uma vez que escrevia à Gazeta Médica[26], mas idealizava a realização de uma grande obra, e assim como Ega, não a concretiza:

> Carlos já falava a sério da sua carreira. Escrevera, com laboriosos requintes de estilista, dois artigos para a Gazeta Médica, e pensava em fazer um livro de ideias gerais que se devia chamar Medicina Antiga e Moderna (QUEIRÓS 2009: 83)

Ambas as personagens se comportam como criaturas autoras decadentes que, inclusive, tinham planos de escrituras conjuntas:

> [...] a criação de uma revista, que dirigisse o gosto, pesasse na política, regulasse a sociedade, fosse a força pensante de Lisboa... Era porém inútil lembrar ao Ega este belo plano. Abria um olho vago, respondia: – Ah, a revista... Sim, está claro, pensar nisso! Havemos de falar, eu aparecerei... Mas não aparecia (QUEIRÓS 2009: 96)

A ociosidade das personagens quanto ao trabalho e à produção dialoga com a própria crítica de Ega quanto à ociosidade de Portugal, "choldra ignóbil" (QUEIRÓS 2009: 67) onde "tudo vem nos caixotes pelo paquete" (QUEIRÓS 2009: 83) logo, a própria caracterização das personagens enquanto criaturas autoras incipientes é relevante para a temática de decadência de forma ampla e alegórica para com Portugal – para além da decadência do âmbito familiar, o que dialoga com a análise alegórica de Vieira (2013).

Quanto às demais nomeações enquanto agentes do trágico e decadente resta focalizar a primeira geração: Afonso da Maia é o primeiro Maia a qual o leitor é apresentado: "velho mais idoso que o século" (QUEIRÓS, 2009: 6) "[...] lembrava, como

[26] Periódico relevante presente na sociedade lisboeta oitocentista.

dizia Carlos, um **varão esforçado** das idades heroicas um D. Duarte de Menezes ou um **Afonso** de Albuquerque" (QUEIRÓS 2009: 10). As referências antroponímicas relacionadas a um conde africano e um imperador português confirmam a crença de Carlos com relação ao caráter superior do avô, relacionando-o, por sua vez, a tais personalidades. Com a homoníma de prenomes em "Afonso da Maia" e "Afonso de Albuquerque" dá-se origem à crença irracional de que o nome próprio "[...] poderá exercer influência na pessoa [ou personagem] que o traz" (GUÉRIOS 1973: 20), que se perpetua na nomeação das personagens. Está-se, portanto, novamente diante da Onomatomância atrelada ao fenômeno da homonímia enquanto possibilidade de herança nobre e intelectual – também atestado em "Os Buddenbrook" com relação a Antonie.

Já o fenômeno de nomes semelhantes, como em Maria **Eduarda** e Carlos **Eduardo** pressagia os laços hereditários dos indivíduos. Ainda que Maria Eduarda Mac-Gren, assim apresentada no início da narrativa, não carregasse o nome de família **Maia** de Carlos, devido tê-lo recebido do pai falecido de Rosa, sua filha, e ser conhecida socialmente por madame Gomes – por ser acompanhante de Castro Gomes em Lisboa – o presságio da união incestuosa é concretizado enquanto "[...] similitude de nomes [que] quem sabe não pressagiava a concordância de seus destinos" (QUEIRÓS 2009: 10); ironia do narrador que evidencia o destino trágico de ambos.

Retoma-se a Onomomatomância, ainda neste viés irônico elaborado pelo narrador, na escolha de Maria Monforte – mãe da personagem Carlos Eduardo – pelo nome de seu filho. Motivada pelo desejo que aquele recém-nascido alcançasse um "destino de amores e façanhas" (QUEIRÓS, 2009: 30), Maria inspira-se em uma novela de cavalaria, cujo herói atingira tais objetivos. O momento da escolha do prenome de Carlos chancela a despersonalização do nome de família, pois Pedro da Maia, marido de Maria Monforte e pai da criança, tinha o desejo de chamá-la de Afonso, em homenagem ao avô – Afonso da Maia – o que é negado por Maria, configurando o desnodar hereditário, a não obrigação para com o coletivo e a despersonalização do nome de família, apesar de a criança ainda carregar o nome até sua morte.

A própria atitude de Carlos ao ter ciência da relação incestuosa com a irmã acentua a despersonalização do nome de família, uma vez que a personagem mantém consciente (QUEIRÓS 2009: 239) a relação incestuosa anteriormente inconsciente, comprovando sua decadência individual e rompimento ético para com a propagação genética, já que o incesto materializa, de outra maneira, a mesma degenerescência fisiológica perceptível

na elaboração de Hanno, por Mann (1975) enquanto sabedoria dionisíaca (NIETZSCHE 1992) que, por outro lado, vai contra a natureza humana e aniquila a progressão genética saudável; por fim, a predisposição ao adultério da personagem conota a falta de compromisso desta com a propagação do nome de família, também o despersonalizando.

Maria Eduarda **Mac-Gren**, Maria Eduarda **Gomes**, Maria Eduarda **Trelain** em sua tripla referenciação quanto ao nome de família corrobora o fenômeno de despersonalização do nome de família quando, tendo ciência de sua origem – é uma Maia – não oficializa tal nome de família socialmente. Ao ser informado do casamento da irmã, Carlos se tranquiliza, uma vez que estaria apagada a tragédia do incesto pela contração de novo nome de família:

> Um efeito de conclusão, de absoluto remate. É como se ela morresse, morrendo com ela todo o passado, e agora renascesse sob outra forma. Já não é Maria Eduarda. É Madame de Trelain, uma senhora francesa. Sob este nome, tudo o que houve fica sumido, enterrado a mil braças, findo para sempre, sem mesmo deixar memória... (QUEIRÓS 2009: 279-280)

Esta passagem do romance de Eça retoma a questão do silenciamento de um fato social e histórico (RABANT 1993), que se faz permissivo graças à nulidade de um nome, no caso em questão, de um nome próprio coletivo: o nome de família.

Não há, pois, livro genealógico, enquanto força centrípeta de presságios da decadência presente em "Os Buddenbook", em "Os Maias", porém ecoam-se presságios que também se associam a fenômenos onomínicos. Presentes desde a lógica de nomes compostos dos irmãos que se tornam amantes inicialmente por ignorância: Maria **Eduarda**, Carlos **Eduardo**, até de prenomes homônimos indicativos de linhagem nobre e reflexo comportamental, como ocorre em **Afonso** de Albuquerque e **Afonso** da Maia, a homonímia em "Os Maias" se configura enquanto presságio do trágico, como a ideia de predestino – em sua mais clássica concepção, na qual forças externas agem sobre o comportamento já decadente das personagens.

## 5 Considerações Finais

Os fenômenos antroponímicos detalhados anteriormente dos quais se sobressaem a homonímia como materialização de duplos são concretizadores da decadência em ambas as narrativas – configurando ironia e pessimismos necessários para representar o viés heterogêneo autoficcional de ambos os autores: Em Mann, o desiquilíbrio distendido

entre o homem (espírito) e seu papel burguês (SOUZA 2015), e, em Eça, a criatura autora, ambígua e decadente.

Ademais, representando a estética da decadência de forma quase simétrica, ambas as narrativas utilizam-se do presságio e da influência genético-comportamental para representar a relação conflituosa das gerações mais recentes com seus antepassados e a tragédia da não propagação do nome de família, porém, a presença clássica da tragédia em "Os Maias" faz-se explícita pelo incesto, obscurecendo a verdadeira tragédia socio-moderna: a não continuidade do nome de família, ilustrada pelo mascaramento onomínico da personagem **Madame Trelain** e pelo implícito isolamento afetivo de Carlos Eduardo **da Maia**.

Em "Os Buddenbrook", a tragédia moderna da não continuidade se sobressai, encontrando em Thomas um conflito existencial culminante na despersonalização do nome de família; logo, na negação lúdica para a continuidade do nome de família, possibilidade única presente no pequeno e último Johann, Hanno – apelido sumarizador da sua verdadeira essência doce e contrastante ao seu nome oficial. Hanno centraliza o ápice dos conflitos existenciais familiares anteriores e se faz terreno simbólico para representação do desequilíbrio de uma descendência sempre formada por duplos onomínicos e genéticos antitéticos, desfazendo-se em uma quarta e última geração – pressagiada pela assinatura fatídica de Hanno na lista onomástico-cronológica da família – enquanto representação da relação insuportável entre arte e burguesia.

Ambos os enredos dialogam, pois, em seus devidos desfechos, com o fenômeno onomínico a que chamamos de desparto social do nome de família, o qual, agindo em prol do apagamento do nome de família e obscurecimento social de relações hereditárias reflete um silenciamento de tragédias familiares.

## Referências bibliográficas

AMARAL, Eduardo Tadeu Roque. Contribuições para uma tipologia de antropônimos do português brasileiro. *Alfa*: *revista de linguística*, v. 55, n. 2, 63-82, 2011.

ARIÈS, Philippe. Gerações. *Enciclopédia Einaundi*, vida/morte, tradições/gerações. Lisboa, Imprensa Nacional, 1997.

AUSTIN, John Langshaw. *Other Minds. Philosophical Papers*. ["Outras Mentes". *Os Pensadores*]. Traduzido por Marcelo Guimarães da Silva Lima. São Paulo, Nova Cultural, 21-47, 1989.

BOURA, Ana Isabel Gouveia. *Espaço e decadência no romance Buddenbrooks de Thomas Mann*. [Tese de doutorado]. FLUP/UP, Porto, 2005.

BOSZORMENYI-NAGY, Ivan. SPARK, Geraldine, M. *Le altadês invisibles*. Buenos Aires, Amorrortu, 1983.

BREMER, Donatella. Onomàstica i cultura. Els noms en la vida quotidiana. In: *Actes del XXIV Congrés Internacional d'ICOS sobre Ciències Onomàstiques*. Annex Secció 9, 109-113, 2014.

CAMARGO, Amanda Kristensen de. Nomes próprios no romance contemporâneo *O Berro do Cordeiro em nova York*: *um estudo onomástico exploratório*. [Dissertação de Mestrado]. PPGL/UNIOESTE, Cascavel, 2018.

CAMARGO, Amanda Kristensen de. Onomástica Ficcional. *Revista* GTLex, v. 3, n. 1, 1-13, 2020.

CARSTENSEN, Richard: *Kommentar zu Thomas Manns 'Buddenbrooks'* Lübeck, Werkstätten-Verlag, 1986.

COUTINHO, Paulo David dos Santos. Eça de Queirós e a questão judia. *História das Ideias*, v. 32, n. 2, 367-407, 2017.

DEBUS,Friedrich. *Namen in literarischen Werken*. (Er-)Findung - Form - Funktion, Stuttgart, 2002.

ECKERT, Kleber; RÖHRIG, Maiquel. Antroponímia ficcional: o caso de Ubirajara, de José de Alencar. *Revista GTLex*, v. 2, n. 1, 170-189, 2016.

ECKERT, Kleber; RÖHRIG, Maiquel. Onomástica literária em Graciliano Ramos: os nomes dos personagens de Vidas Secas e de São Bernardo. *Revista de Estudos da Linguagem*. 26 (3), 2018, 1277-1294.

ELIADE, Mircea. *Mito e realidade.* Tradução de Polla Civelli. São Paulo, Perspectiva, 1994.

FREUD, Sigmund Schlomo. Para além do princípio de prazer. In: HANNS, Luiz Alberto. (Org). *Escritos sobre a psicologia do inconsciente* (1915 – 1920). Tradução de Luiz Alberto Hanns (Org.). Rio de Janeiro, Imago, 2006 [1920].

GUÉRIOS, João Farani Mansur. *Dicionário Etimológico de nomes e sobrenomes*. São Paulo, Ave Maria, 1973.

HOEVEL, Carlos. Mann's Buddenbrooks, Adorno's &Horkheimer's Odysseus and the Tragedy of Business Leadership. In: GHÈSQUIERE, Rita; IMS, Knut Johannessen. *Heroes and anti-heroes – European literatura and the ethics of leadership*. Garant, 2010.

KAYSER, Herr Christoph. Some Observations on Thomas Mann's Use of Names in "Buddenbrooks". *Literary Onomastics Studies*: 2, Article 9, 1975.

KIND, Anette. *Eça de Queirós auf der „Insel der Seligen": das Werk des portugiesischen Romanciers im Ostberliner Aufbau-Verlag.* [Tese de Doutorado]. FLUP/UP, 2018.

KLINGER, Diana. Escrita de si como performance. In: *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, v. 10, n. 12, 11-31, 2008.

KOOPMANN, Helmut. *Thomas Mann. Buddenbrooks*, Frankfurt/M., Diesterweg, 1995.

LAGO, Sylvio. Eça de Queirós. *Ensaios e Estudos*. São Paulo, Biblioteca24horas, 2010.

LUKÁCS, Georg. *Ensaios sobre Literatura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira,1968.

MANN, Thomas. *Buddenbrooks*: *Verfall einer Familie*. Frankfurt am Main, S Fischer Verlag, 1945.

MANN, Thomas. *Os Buddenbrook*: *decadência duma família*. São Paulo, Círculo do Livro, 1975.

MANN, Thomas. *Thomas Mann - Heinrich Mann. Briefwechsel 1900-1949*, hrsg. von Hans Wysling, Frankfurt am Main, Fischer Taschenbuch Verlag, 1995.

MINCHIN, Carolina Ribeiro. *Equivalência é tudo igual? Reconsideração da Equivalência de Koller à luz da tradução das cores e Buddenbrooks, de Thomas Mann*. [Dissertação de Mestrado*]*. FFLCH-USP, São Paulo, 2019.

MONTEIRO, Nuno Gonçalo. Os nomes de família em Portugal: uma perspectiva histórica. In: *Etnográfica*, v. 12, n. 1, 45-58, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. *O Nascimento da Tragédia*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo, Companhia das Letras, 1992.

OLIVER, Nelson. *Todos os nomes do mundo*. Rio de Janeiro, Best Bolso, 2010.

PEDRASSANI, Julia Sonaglio; ECKERT, Kleber; RÖHRIG; Maiquel. Onomástica literária. In: *Revista GTLex*, v. 3, n. 2, 294-312, 2020.

QUEIRÓS, Eça de. *Os Maias* . São Paulo, Escala, 2009 [1888].

RABANT, Claude. *Inventar lo real*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1993

RABINOVICH, Elaine Pedreira et. al. *Nomes de família*: n*omeação, pertencimento, identidade.* Salvador, USCAL – FABEP, 2011.

REMAK, Henry Heymann Herman. Comparative Literature, its definition and function. In: STALLKNECHT, Newton P.; FRENZ, Hortz (ed.). *Comparative Literature*: *Method and Perspective*. Illinois, Southern Illinois University Press, 1971.

RODRIGUES, Menaldo Augusto da Silva. *A representação do tempo no romance "Der Zauberberg" de Thomas Mann*. [Dissertação de Mestrado]. FFLCH/USP. São Paulo, 2008.

ROSENFELD, Anatol. *Thomas Mann*. São Paulo, Perspectiva, 1994.

SCHRÖTER, Klaus. *Thomas Mann in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten, Reinbek bei*. Hamburg, Rowohlt, 1964.

SEIDE, Márcia Sipavicius. Métodos de pesquisa em Antroponomástica. In*: Domínios de Lingu@gem*, v. 10, n. 3, 2016.

SEIDE, Márcia Sipavicius. Deslocamentos identitários e nomeação no romance *Circle of Amber*. *Caderno Seminal Digital*, v. 32, n. 32, 2019.

SOUZA, José Carlos Siqueira de. *O romance-ensaio em Eça de Queirós: estudo crítico sobre A ilustre casa de Ramires e As cidades e as serras*. [Tese de Doutorado*]*. FFLCH-USP. São Paulo, 2011.

SOUZA, Gustavo Ramos de. A fortuna crítica de Thomas Mann no Brasil. Carpeaux e Rosenfeld. *Em Tese*, v. 21, n. 1, 2015.

STROSCHEIN, Dirk. 1991: Direito iguais de sobrenome na Alemanha. *DW*, s.d. https://www.dw.com/pt-br/1991-direitos-iguais-de-sobrenome-na-alemanha/a-466251. (30/03/2020).

VAN LANGENDONCK, Willy Van. *Theory and Typology of Proper Names*. Berlin, Walter de Gruyter, 2007.

VASCONCELOS, José Leite de. Opúsculos. *Onomatologia*. Coimbra, Imprensa da Universidade, 1931.

VIEIRA, Estela. Interiors and Narrative. *The Spatial Poetics of Machado de Assis, Eça de Queirós, and Leopoldo Alas*. Maryland, Bucknell University Pres, 2013.

*Recebido em 22 de maio de 2020*
*Aceito em 6 de julho de 2020*

# Os microdramas de Wolfgang Bauer: o riso como liberação e como provocação[1]

[The microdramas of Wolfgang Bauer: laughter as liberation and as provocation]

http://dx.doi.org/10.11606/1982-88372442304

Ruth Bohunovsky[2]

**Abstract:** At first glance, Wolfgang Bauer's microdramas, written in the 1960s, appear to be nothing more than funny little jokes about the dramatic genre and its conventions. Based on the assumption that they also had a considerable provocative – and even political – potential, especially in the conservative context of Austria in the 1960s, this article proposes a reflection about the relationship between the comical and the provocative dimensions of these texts. Based on studies of the characteristics and effects of Bauer's work (Antonic [2017; 2018]; Melzer [1981], Waggershauser [2016]), as well as Peter L. Berger's (1998) and Uwe Wirth's (1999) studies about the comical human experience, this article proposes that Bauer's microdramas are not just an example of a very innovative meta-theater. They may elicit a liberating, "redeeming" laughter that can also be felt as a political provocation, especially in social contexts marked by essentialist and/or fundamentalist discourses.

**Key words:** Wolfgang Bauer; microdramas; comical experience.

**Resumo:** À primeira vista, os microdramas de Wolfgang Bauer, escritos nos anos 1960, parecem ser nada mais do que pequenas brincadeiras engraçadas com o gênero dramático e suas convenções. Partindo da constatação que eles tiveram um considerável efeito provocativo, e até político, no contexto conservador da Áustria daquela década, propõe-se uma reflexão sobre a relação entre a sua comicidade e o seu potencial incitador. Com base em estudos sobre características e efeitos da obra de Wolfgang Bauer (Antonic [2017; 2018]; Melzer [1981], Waggershauser [2016]) e nas teorizações sobre a experiência do cômico de Peter L. Berger (1998) e Uwe Wirth (1999), este artigo sugere que os microdramas de Bauer não são apenas um exemplo de metateatro bastante inovador. Eles permitem surgir um riso "redentor", libertador, que também pode ser sentido como uma provocação política, especialmente em contextos sociais marcados por discursos essencialistas e/ou fundamentalistas.

**Palavras-chave:** Wolfgang Bauer; microdramas; cômico.

[1] O presente artigo foi elaborado no âmbito do projeto de pesquisa "Traduzir o teatro e o cômico: formas e funções do cômico em textos teatrais contemporâneos da Áustria", contemplado com uma bolsa de pesquisa Franz Werfel do ÖAD (Serviço de Intercâmbio Austríaco) para a realização de um pós-doutorado nas universidades de Viena e Graz (março de 2019 até fevereiro de 2020).

[2] Universidade Federal do Paraná, Departamento de Polonês, Alemão e Letras Clássicas, Rua XV de Novembro, 1299, Curitiba, PR, 80060-000, Brasil. E-mail: ruth.bohunovsky@gmail.com. ORCID: 0000-0003-4412-2678

(cc) BY-NC

Fundamentalistas não têm humor.
**Paul Chaim Eisenberg, rabino-chefe de Viena**[3]

Wolfgang Bauer foi um autor muito sério, caso contrário não poderia ter tido um efeito tão cômico.
**Elfriede Jelinek**[4]

# 1 Introdução

No começo dos anos 1960, a Áustria era um país extremamente conservador, marcado por discursos oficiais carregados de um moralismo retrógrado e patriarcal, fundamentados em uma política cultural em prol da construção de uma identidade nacional e que tentavam livrar a nação de qualquer culpa relacionada aos crimes da Segunda Guerra Mundial. Produções culturais críticas ou da vanguarda ainda costumavam ser avaliadas com terminologia e conceitos nazistas. Mesmo assim, existiam alguns grupos e artistas que conseguiam criar uma arte de vanguarda, de influência surrealista e dadaísta e de inovação literária e linguística, como por exemplo, o *Wiener Gruppe* [Grupo de Viena], desde 1954, ou os *Wiener Aktionisten* [Acionismo Vienense], a partir dos anos 1960.

Foi nessa época que Wolfgang Bauer (1941-2005) iniciou sua carreira artística. Em fevereiro de 1961, com apenas 20 anos, assistiu em Graz à peça *Rhinocéros* [O rinoceronte] de Éugene Ionesco, escrita em 1959. Ainda na mesma noite, iniciou a redação de sua primeira peça, *Der Schweinetransport* [O transporte de porcos] (ANTONIC 2018: 34), sob forte impressão da obra recém-vista, que é emblemática para o "teatro do absurdo" – vertente à qual Bauer foi associado posteriormente (ESSLIN 2006). Essa primeira peça do dramaturgo novato abre com um riso – que é, ao mesmo tempo, uma provocação. Um dos três personagens é *Der Lacher* [Aquele que ri], na versão final reduzido para L; e é a ele que cabe a primeira emissão sonora no palco: "*L: lacht laut*" [L: ri alto]. Pouco depois, o riso de L interrompe um diálogo entre os personagens S (originalmente: "Aquele que não cheira nada" [*Der, der nichts riecht*]) e H (originalmente: "Aquele que não vê nada e que escuta errado" [*Der, der nichts sieht und falsch hört*]):

[3] Comunicação oral feita no *Alte Schmiede* em Viena em 16 de dezembro de 2019; no original: *Fundis haben keinen Humor*. Todas as traduções citadas neste artigo são de minha autoria, salvo informação contrária.
[4] Jelinek 2011: 9. No original: *"Wolfgang Bauer war ein sehr ernster Autor, sonst hätte er nicht so komisch wirken können".*

H: Por que você está rindo? Seu nada!

L: Eu rio, porque não sou. – *Ri*.

H: Apenas aqueles que são podem rir!

L: Muito pelo contrário, apenas aqueles que não são mais podem rir, haha! Vocês são, portanto vocês não podem rir!

S: Claro que podemos rir.

L: Então riam... riam de mim... riam, riam! Haha! Podem tentar... sou todo ouvidos... E daí? O que foi?

H: Agora não estou a fim de rir[5]. (BAUER 1987: 18)

Permite-se a seguinte interpretação: aqueles que "são" chamam L de um "nada", colocando-se assim numa posição de suposta superioridade; ao mesmo tempo, irritam-se com seu riso, questionando sua legitimidade e o direito de rir. O motivo da irritação dos dois antagonistas de L não fica claro, mas entende-se que L não ri de H e S, seu riso tem outro motivo. Certo também é que L, partindo de uma posição marginal ("não sou") em relação àqueles que "são", não só profere uma versão subversiva ("Rio, porque não sou") do dogma cartesiano e emblema da racionalidade moderna: *Cogito, ergo sum*, como se revela o único capaz de rir. As tentativas daqueles que "são" resultam em fracasso. Segundo a rubrica (BAUER 1987: 18), acontecem apenas algumas "tentativas abafadas de riso" por parte de H e L. Surge assim a impressão de que há dois grupos de personagens: aqueles que "são" (dominantes), mas não conseguem rir, e aqueles que "não são", mas são capazes de rir. Tal divisão já nos aproxima da argumentação que será apresentada ao longo deste artigo.

Não apenas os personagens das peças de Bauer se dividem em grupos antagônicos: os que conseguem rir e aqueles que não possuem essa capacidade. Parte do público de Bauer reagiu com risos e gargalhadas ao que viu e ouviu – já outra parte se sentiu ofendida e na obrigação de expor seu descontentamento em cartas publicadas em jornais. Thomas Antonic, autor de diversos estudos recentes sobre a obra de Bauer, cita (2017: 2) algumas passagens dessas cartas em que leitores chamam as peças do dramaturgo austríaco de uma "evacuação de cloacas espirituais" e defendem até sua execução, "uma vez como diretor teatral, duas vezes como autor". A mesma divisão ocorreu no âmbito da crítica

[5] No original: H: *Weshalb lachen Sie? Sie Nichts! – L: Ich lache, weil ich nicht bin. Lachen – H: Nur Seiende können lachen! – L: Im Gegenteil, nur mehr Nicht-Seiende können lachen, haha, Sie sind, Sie können daher auch nicht lachen! – S: Und ob wir lachen können. L: So lacht doch ... lacht mich aus ... lacht, lacht! Haha! Versucht es doch ... ich lausche ... na? Was ist? – H: Ich will jetzt nicht lachen.*

especializada. A avaliação de Paul Pechmann (2008: 11), organizador de uma coletânea de textos sobre Bauer, é sintomática nesse sentido:

> A pergunta repetida frequentemente em ocasião de estreias de peças [de Wolfgang Bauer] – será que é arte ou palhaçada [*Klamauk*] aquilo que vemos no palco? – tem sido respondida pela crítica especializada com a segunda opção. A relação descomplicada que Bauer teve com tudo que abrange nossa realidade trivial de vida e mediática, sua prática de incorporar na "alta" literatura, de modo natural e sem tom denunciador, o banal, o grosseiro-cômico e outros "maus comportamentos" – que transgridem o *common sense* da burguesia culta [*Bildungsbügertum*] –, e mais: de tornar tudo isso a matéria-prima de sua arte é motivo de suspeita para a taxonomia da alta cultura autossuficiente.

Os microdramas, enfoque do presente artigo, marcaram o início dessa tendência na recepção da obra de Bauer. O exemplo mais famoso das diversas tentativas de desacreditar o nome de Bauer como um literato de relevância foram as avaliações da renomada crítica literária Sigrid Löffler, que escolheu Bauer como seu "inimigo predileto" (ANTONIC 2018: 222), associando a comicidade em sua obra com uma suposta idiotice e falta de conteúdo. Por exemplo, sobre *Herr Faust spielt Roulette* [O senhor Fausto joga roleta], de 1986, Löffler escreveu na revista *Profil* em 2 de fevereiro de 1987: "A peça de Bauer [...] não faz de conta que é estúpida, ela é estúpida" (WAGGERSHAUSER 2016: 21). Menos negativa, mas igualmente representativa, foi a avaliação de Benjamin Henrichs num artigo no jornal *Süddeutsche Zeitung* em 19 de abril de 1971, em que chama Bauer de "o autor trivial mais cômico da Alemanha (e da Áustria)"[6] (MELZER 1978: 16).

Em 1981, Gerhard Melzer publicou o primeiro grande estudo sobre Bauer – naquela época já um dramaturgo de sucesso internacional entre o público – com o objetivo explícito de contribuir para uma "correção" de clichês e leituras tendenciosas que procuravam reduzir seu papel ao de um escritor cômico, banal e "dialetal" (MELZER 1981: 7). É interessante notar que nesse livro Melzer sequer aborda o potencial cômico da obra baueriana, nem mesmo em relação aos microdramas (um exemplo proeminente da dimensão cômica na obra desse dramaturgo, como veremos mais adiante). Melzer parece ter procurado valorizar outros aspectos (como o potencial de inovação estética, as reflexões de teor filosófico), no intuito de aproximar a obra de Bauer das expectativas dominantes no âmbito do "*common sense* da burguesia culta", para repetir a expressão usada por Pechmann (2008: 11).

[6] Não fica claro por que razão Henrichs associa Bauer à literatura da Alemanha, colocando a menção à Áustria apenas entre parênteses.

Em estudos mais recentes encontramos um cenário diferente, no qual a dimensão cômica da obra de Bauer e, em especial, dos microdramas não é mais vista como um obstáculo ao seu reconhecimento artístico. Partindo de tal visão, é propósito deste artigo dar um passo adiante e contribuir para se entender o cômico identificado nos microdramas como parte fundamental da poética de vanguarda do autor, como um modo de expressar determinados objetivos político-filosóficos e, devido à maneira peculiar com que Bauer consegue agregar esses fatores, também como o elemento responsável pela relevância artística da obra se estender até os dias atuais.

Horst Waggershauser (2016) partiu justamente da constatação da inexistência de qualquer discussão sobre a comicidade no livro de Melzer e definiu como foco de seu estudo a relação entre vanguarda e comicidade na obra de Bauer. Thomas Antonic (2018: 353, 394) lamenta repetidamente o fato de a comicidade ter sido muito mais um empecilho do que um aspecto favorável para a recepção da obra de Bauer, pelo menos no âmbito crítico e acadêmico de língua alemã. Aliás, o próprio Wolfgang Bauer se posicionou diversas vezes de modo bastante crítico contra aquilo que identificou como uma tradição dos países de língua alemã, a praxe de evitar relacionar temas sérios e/ou filosóficos com o cômico. Segundo Bauer, seria justamente esta uma característica central de sua obra e ela sempre teria ajudado na recepção de sua obra em outros países, como nos Estados Unidos e na Espanha (ANTONIC 2018: 353, 394).

Entre 1962 e 1964, pouco depois de compor seus primeiros dramas curtos, Bauer escreveu 21 miniaturas dramáticas[7]. Extremamente reduzidas, são peças parodiando temas e personagens de dramas clássicos, de Ramsés até Haydn, dos três mosqueteiros até Richard Wagner. Trata-se de textos de grande semelhança formal, caracterizados por um alto potencial cômico e uma total falta de consideração com quase tudo que se acreditava serem convenções e normas inabaláveis no meio teatral. Antes da primeira publicação em forma de livro (1964), alguns dos microdramas já tinham saído em revistas literárias; também houve gravações de discos e de vídeos de leituras realizadas pelo próprio autor, assim como leituras públicas realizadas por Bauer na Áustria, Suíça e Alemanha. A recepção foi dividida: o público e alguns críticos e jornalistas gostaram, outros alegaram "dificuldades de compreensão", mostraram-se "irritados" (ANTONIC 2018: 104) e, ignorando a inovação poética e formal, reagiram com ironia zombando da

[7] Um dos microdramas, intitulado *Odysseus*, se perdeu e só foi encontrado em 2015.

brevidade das peças[8]. Ao mesmo tempo, muitos colegas literatos ficaram impressionados, entre eles um dos membros mais famosos do Grupo de Viena, H. C. Artmann (ANTONIC 2018: 105). O poeta Ernst Jandl escreveu uma resenha (1965: 58-59) e argumentou que se tratava de textos "explosivos", de "matéria-prima para o riso que consegue derrubar" e de uma "verdadeira poesia". Para Jandl, Bauer seria um "dramaturgo nato" que sabia usar "todos os meios do teatro" para "arrebentar todos os limites do teatro" (JANDL 1965: 58).

Numa entrevista recente, em ocasião da entrega do Prêmio Nobel de Literatura ao também austríaco Peter Handke, o cineasta Horst Dieter Sihler (2019) citou tanto os microdramas quanto a famosa peça do escritor laureado *Publikumsbeschimpfung* (publicada no Brasil sob o título Insulto ao público [HANDKE 2015: 81-158]) como sendo os marcos iniciais de um "novo olhar para as coisas". Segundo Sihler (2019: s.p.), os microdramas foram essenciais para confirmar a "intuição" de muitos jovens artistas em oposição aos "conceitos estéticos ultrapassados" que ainda reinavam na Áustria. Thomas Antonic (2018: 38) também põe em destaque a capacidade de renovação estética de Bauer, que teria sido capaz de "alargar os limites do teatro e chegar a uma originalidade extraordinária".

Outras vozes têm ressaltado o potencial dos microdramas de provocar o público comum ou, pelo menos, parte dele. Marlene Streeruwitz, escritora austríaca que dedicou sua tese de doutorado a uma análise dessas miniaturas dramáticas de Bauer, resume a história de sua publicação e recepção de modo marcante: um "episódio" de "terror da burguesia" [*Bürgerschreck-Geschichte*] (DISKUSSION 1999: 369). Numa entrevista de 1997, Elfriede Jelinek, que ganhou o Prêmio Nobel de Literatura em 2004, apresenta uma avaliação semelhante: "Em retrospectiva, a natureza anárquica da arte de um Wolfgang Bauer, por exemplo, me parece no mínimo tão política quanto aquela com a qual nós, na mesma época, tentamos contribuir em termos de teoria" (*apud* KORTE 1997: 275)[9].

[8] Por exemplo, Hellmuth Karasek, em uma resenha no jornal *Stuttgarter Nachrichten*, em 18 de dezembro de 1964, ironizou a curta duração das peças observando que se a tendência de encurtar cada vez mais os dramas continuasse naquele ritmo, os espectadores poderiam deixar seus carros estacionados em lugares proibidos com o motor ligado enquanto durasse a sua apresentação (ANTONIC 2018: 104).

[9] Com esse "nós", Jelinek está se referindo a um grupo de artistas que incluía, além de si mesma, Wilhelm Zobl e Michael Scharang, que nos anos 1960 só escrevia textos de explícito engajamento político (KORTE 1997: 275). Jelinek parece expressar aqui uma guinada de sua própria avaliação do papel político de certas produções artísticas da época – enquanto, nos anos 1960, ela exigia a literatura engajada como via única e necessária para se obter algum impacto na sociedade, nos anos 1990 opina que a obra de Bauer, um autor que nunca mostrou a intenção de se associar a algum movimento político, podia também ter tal repercussão.

Resumindo: por um lado, o grande número de apresentações, mesmo fora do círculo de Graz, publicações isoladas de microdramas, gravações etc. apontam um vivo interesse e uma recepção positiva dessas pequenas peças na época em que foram escritas (ANTONIC 2011a: 175-177). Por outro, a definição dos microdramas como "terror da burguesia", feita por Streeruwitz, indica que nem todos mostravam essa mesma reação.

O interesse central deste artigo é o possível efeito provocativo que o cômico pode ter. Os microdramas de Bauer parecem bastante adequados para esse debate. Neles, a comicidade revela-se com força e é facilmente perceptível, mesmo numa leitura (dramática) dos textos. Seu potencial provocativo também é evidente, como mostram alguns dos comentários citados até agora. Além disso – o que se torna relevante para uma discussão em âmbito brasileiro – suas temáticas não estão estritamente relacionadas a algum aspecto da cultura austríaca ou europeia cujo conhecimento seria necessário para se obter um efeito cômico. É importante ressaltar que não pretendemos apresentar uma proposta de interpretação exaustiva daquilo que os microdramas significam. Visto a sua proximidade com aquilo que costumamos chamar de absurdo ou *nonsense*, entendemos que qualquer tentativa de se chegar a uma interpretação precisa e inequívoca seria em vão, já que obras associáveis a essa vertente empregam justamente estratégias de diversos tipos para criar ambiguidades. Tentamos sim apresentar alguns complexos temáticos, estruturas formais e estratégias (dramáticas?) que permitam definir certas semelhanças entre os 21 pequenos textos.

À primeira vista, parece difícil entender por que os microdramas possam ter um efeito provocativo e/ou político, pois eles não contêm praticamente nada daquilo que costumamos associar com obras classificáveis como provocativas num sentido político ou moral: não contêm linguagem vulgar ou incitante (como o texto de Insulto ao público de Handke e algumas peças posteriores de Bauer) e não exigem cenas de nudez ou obscenas no palco (algo comum nas ações do *Wiener Aktionismus* [Acionismo Vienense][10] da mesma época). A única cena de sexo que ocorre nesses textos está em *Romeo und Julia* [Romeo e Julieta] e se limita à seguinte indicação "Romeo e Julieta realizam um rápido ato sexual"; além do mais: "antes de os dois terminarem, cai o pano[11]

[10] Grupo da vanguarda artística austríaca que atuou principalmente entre 1962 e 1970, chamando a atenção pública e política por ações agressivas, ferindo tabus e normas da sociedade. Algumas ações tiveram como resultado processos jurídicos.
[11] No original: *"Romeo und Julia bieten einen zügigen Geschlechtsakt. [...] noch ehe die beiden fertig sind, fällt der Vorhang. "*

(BAUER 1987: 211). Os microdramas não expressam nenhuma crítica explícita em relação a instituições, normas ou representantes legitimados pela sociedade burguesa e política dominante e não tratam de temas comumente avaliados como sensíveis para o "bom gosto" e o "senso comum" burguês dos anos 1960 (como opressão e/ou liberação política, igualdade de gênero ou mecanismos do poder patriarcal). Também não tocam no tabu da participação austríaca nos crimes da Segunda Guerra Mundial. O próprio autor (*apud* SCHMÖLZER 1973: 45) entende seus microdramas estritamente como experimentos formais com o objetivo de desapontar as expectativas do público em relação às convenções teatrais:

> Eu faço peças que vivem, sobretudo, por causa da expectativa do público. O público está acostumado há séculos com certas coisas no teatro – e essas expectativas não são cumpridas [pela minha obra].

Interessa-nos argumentar que o potencial provocativo dos microdramas – que, ao mesmo tempo, pode ser percebido como libertador – não consiste somente na tendência de transgressão de certas convenções teatrais, como sugere esse último comentário do autor.

Contudo, antes de entrar nessa discussão, consideramos útil dedicar ainda algumas páginas a uma apresentação do autor e de sua obra, especialmente dos microdramas, levando em consideração que Bauer e sua obra são praticamente desconhecidos no Brasil.

## 2 Wolfgang Bauer

Wolfgang Bauer nasceu em Graz, na capital do estado austríaco da Estíria. Foi lá também que iniciou sua vida artística como representante de destaque do movimento literário da cidade, que, majoritariamente, encontrava-se associado ao *Forum Stadtpark* e à sua revista *manuskripte* – desde os anos 1960 instituições importantes na tentativa de se opor à literatura tradicional ainda vinculada ao ideário nazista de "sangue e solo" e/ou a formas literárias sentimentais enraizadas em ideias nacionalistas do século XIX. Outros nomes dessa primeira fase do *Forum Stadtpark* foram, por exemplo, Peter Handke e Barbara Frischmuth.

A importância de Wolfgang Bauer no cenário literário austríaco (e além dele) tem sido ressaltada por muitos autores. Elfriede Jelinek (2011:11) o chamou de o "maior dramaturgo" da Áustria e considera os microdramas os "melhores trabalhos" de Bauer

(*apud* KORTE 1997: 277). Em 1981, Gerhard Melzer (1981: 7) apontou três nomes como sendo "certamente" os "mais conhecidos autores da Áustria": Thomas Bernhard, Peter Handke e Wolfgang Bauer[12]. E, na segunda edição de sua obra clássica: O teatro do absurdo, Martin Esslin (2006) incluiu um pequeno capítulo em que menciona os mesmos três autores como os únicos representantes austríacos do teatro do absurdo[13]. Esslin traduziu e encenou diversas peças de Bauer em teatros nos EUA, sobretudo nos anos 1970 e 1980 (MOSSE 2008), tornando-se assim responsável pela grande popularidade que esse autor alcançou naquele país. Esslin proferiu também um discurso em homenagem ao amigo quando este recebeu o Grande Prêmio do Estado da Áustria para Literatura em 1995. Quando Wolfgang Bauer faleceu, em 2005, diversos jornais de língua alemã citaram os comentários de Peter Handke de que Bauer teria sido "o gênio entre todos nós" e, "quando jovem, o único gênio da Áustria" (*apud* ANTONIC 2018: 11).

Parte das obras de Handke e Bernhard, dois dos três autores citados por Melzer como "os mais conhecidos da Áustria" nos anos 1980, tem sido traduzida, publicada e discutida no Brasil. Isso não vale para Wolfgang Bauer. Em solo brasileiro, temos apenas uma tradução da peça *Change*, publicada em 1978 no caderno número 9 da série "Teatro alemão" (BAUER 1978) e disponível somente em algumas bibliotecas do Instituto Goethe.

Na Áustria, Bauer passou por uma fase de intensa recepção e celebridade nas décadas 1970 e 1980, seguida por anos de uma presença mais reduzida e em parte questionada – atribuída por Jelinek à "hostilidade da pós-modernidade em relação à vanguarda" (KORTE 1997: 279). Em 2015, dez anos após a morte de Bauer, a versão integral de sua primeira peça de longa duração, *Der Rüssel* [A tromba], foi encontrada. Bauer escreveu essa obra na mesma época em que criou os microdramas, mas ela estava desaparecida desde então. A estreia de *Der Rüssel* no *Akademietheater* em 2018 somada a publicações e estudos recentes sobre o autor – por exemplo, os trabalhos reunidos no *Dossier Wolfgang Bauer* da Universidade de Graz (2017) e os diversos livros da autoria de Thomas Antonic (2011a; 2011b; 2018) – têm contribuído para uma renovação do

[12] Hoje, Elfriede Jelinek – que ganhou o Prêmio Nobel em 2004 – certamente seria mencionada como membro desse grupo seleto. Ao mesmo tempo, a escolha de Handke para o Prêmio Nobel de Literatura, em 2019, deve ter fortalecido ainda mais o seu nome.

[13] Esslin destaca a "total falta de ação" dos protagonistas de uma das peças mais famosas de Bauer, *Magic Afternoon*, como indício de uma proximidade entre o teatro de Bauer e o de Samuel Beckett: "'Magic Afternoon' é em certa medida uma variação de 'Esperando Godot', só que próximo ao realismo extremo" (ESSLIN 2006: 345). Jelinek classifica os microdramas de Bauer como "teatro absurdo *per se*" (KORTE 1997: 277).

interesse pela obra de Bauer nos últimos anos. Em Viena, em 2019, além de *Der Rüssel*, ainda estavam em cartaz a peça *Magic Afternoon* (num palco secundário do *Theater an der Josephstadt*) e uma apresentação musical baseada no manifesto *Happy Art & Attitude* de Bauer (*Bauer to the people*, no teatro TAG, *Theater an der Gumpendorferstraße*[14]), durante a qual três microdramas também foram apresentados (*Ramses* [Ramsés], *Die drei Musketiere* [Os três mosqueteiros] e *Tchingis Khan* [Genghis Khan])[15].

Bauer sempre foi uma pessoa polêmica[16]. Ora aclamado como escritor genial, heterodoxo e apelidado de *Magic Bauer*, ora reprovado como dramaturgo de peças banais, como já comentamos. A crítica literária Sigrid Löffler, já citada acima, argumentou que a presença mediática do autor se devia muito mais ao seu alto consumo de cerveja e à sua competência comunicativa e social-oportunista do que à qualidade literária de seus textos (ANTONIC 2018: 385). Como também aponta Antonic (2017: 12), a imagem pública de Bauer foi um fator que contribuiu para que a sua obra fosse, frequentemente, depreciada.

Ao longo de sua vida, Bauer produziu uma obra extensa que inclui sobretudo dramas, mas também poemas (BAUER 1992), um romance, *Fieberkopf*, parcialmente ambientado no Brasil (BAUER 1986), pequenos textos em prosa, ensaios e manifestos (BAUER 2011). Geralmente, a crítica divide sua produção literária em diversas fases. Antonic, por exemplo, propõe a seguinte divisão: uma fase inicial, marcada por forte influência do teatro do absurdo e pelo lançamento dos 21 microdramas. Depois, uma segunda fase, quando a influência da cultura *beat* e *pop* se intensificou. A produção dessa fase é caracterizada por diversas semelhanças formais e temáticas com artistas internacionais como Jack Kerouac e Andy Warhol (ANTONIC 2017: 7, 10). Em seguida, uma terceira fase em que Bauer teve seu tempo de maior sucesso, com peças consideradas "hiper-realistas" – os pontos altos dessa etapa foram, sem dúvida, *Magic Afternoon*, de 1968, e *Change*, de 1969. Na seguinte, a fase chamada de filosófica, Bauer se dedicou a experimentos mentais referentes ao sonho e à anulação das convenções relativas ao espaço e ao tempo (por exemplo, em *Magnetküsse* [Beijos magnéticos], de 1975). Por

[14] Cf. http://www.dastag.at/produktionen/bauertothepeople/.
[15] Essa apresentação musical parte do manifesto *Happy Art &* Attitude, publicado em 1965 por Wolfgang Bauer e Peter Falk. Nesse texto, os dois autores propõem a "arte do prazer pela vida", "um movimento" que seria "o mais importante desde o cristianismo". Uma versão fac-símile pode ser vista na página do *Literaturhaus Graz*: http://www.literaturhaus-graz.at/wolfgang-bauer-gunter-falk-1-manifest-der-happy-art-attitude-1965/.
[16] Sobre a construção e o papel da imagem pública de Wolfgang Bauer ao longo de toda sua vida artística, (cf. ANTONIC 2017).

fim, uma quinta fase, em que o interesse principal foram assuntos como a autorreflexão e a metaficção, por exemplo, em *Café Tamagotchi* (ANTONIC 2018)[17]. Com as peças das últimas duas fases, o sucesso foi menor, tanto entre o público quanto por parte da crítica.

## 3 Os microdramas e seu potencial cômico

O gênero do minidrama tem uma longa tradição. No livro *Minidramen* [Minidramas], de 1987, Karlheinz Braun reuniu 111 exemplos de autores diversos, tais como: Guillaume Appollinaire, Gertrude Stein, Urs Widmer, Harold Pinter, Kurt Schwitters, Thomas Bernhard, Karl Valentin, Dario Fo e Arthur Schopenhauer. Especificamente na tradição literário-teatral da Áustria, destacam-se o pequeno drama satírico *Der wilde Jäger* [O caçador selvagem], de Franz Grillparzer (2006: 28-29), os minidramas de Elfriede Jelinek (BRAUN 1987) e dos membros do Grupo de Viena (BUCHER 1992) ou os curtos diálogos teatrais reunidos em *Der deutsche Mittagstisch* [Almoço alemão], de Thomas Bernhard[18], assim como os pequenos *Dramulette* de Antonio Fian, que vêm sendo publicados regularmente em jornais austríacos e em forma de livro[19], para citar apenas alguns nomes de autores austríacos.

O nome microdrama foi criado pelo próprio Wolfgang Bauer (em colaboração com o editor Wolfgang Fietkau) para produzir um efeito de originalidade. Uma fonte de inspiração para esse termo pode ter sido o fragmento *Hanswursts Hochzeit oder der Lauf der Welt* [O casamento do João Linguiça ou O andar do mundo], de Johann Wolfgang von Goethe (1775), qualificado pelo seu autor como um "drama microcósmico" (ANTONIC 2018: 101). A peça de Goethe não possui ação e nem diálogos dramáticos, consiste apenas numa listagem de palavrões do vocabulário ligado à escatologia e à sexualidade pronunciadas por João Linguiça em ocasião de seu casamento, visto por ele como um estorvo para alcançar seu objetivo central: iniciar sua relação sexual com a noiva.

Conforme Antonic, o termo microdrama é hoje "componente fixo" da terminologia técnica dos estudos literários e usado para se referir especificamente às micropeças de Bauer. Trata-se de radicais reduções cênicas, geralmente são consideradas

[17] Wilhelm Hengstler (2017: 90) defende que as peças da última fase produtiva de Bauer lembram em diversos aspectos os microdramas, escritos no início de sua carreira.
[18] BERNHARD, Thomas. *Der deutsche Mittagstisch*. Berlin**,** Suhrkamp, 1999.
[19] Por exemplo: FIAN, Antonio. *Schwimmunterricht*, Dramolette VI, Wien, Graz, Droschl, 2016.

peças escritas apenas para serem lidas, não encenadas. São "metadramas" que levam ao absurdo o teatro convencional "em todos os níveis", "roubando" sua "aura", seja por redução, exagero ou banalização de ação e diálogo. Embora quase toda a obra dramática de Bauer tenha como um de seus temas centrais o próprio teatro, nos microdramas essa pretensão metateatral é realizada de forma mais radical, pagando o preço de se perder assim a possibilidade de levá-los ao palco (MELZER 1981: 43). No entanto, não é absolutamente impossível encenar os textos, como mostram algumas montagens feitas pelo *Kabinetttheater* de Viena, com atores reais e marionetes[20]. Levando em consideração o fato de que os microdramas não cumprem aquilo que geralmente é considerado um pré-requisito de um drama (um conflito e a pretensão de uma apresentação cênica), o próprio fato de essas miniaturas textuais serem denominadas de "dramas" já aponta a sua dimensão subversiva – essa característica é comum, aliás, a outras obras pertencentes ao gênero do minidrama, como será destacado mais adiante.

A primeira publicação dos pequenos textos ocorreu em 1964. A partir dessa data e ao longo das décadas seguintes, os microdramas foram muitas vezes apresentados em formato de leituras públicas, como comprova a listagem de resenhas e comentários em jornais austríacos elaborada por Antonic (2011a: 175-177).

Os microdramas de Wolfgang Bauer têm diversos tamanhos. O menor deles (*Lukretia* [Lucrécia]) é uma peça de um ato e apenas 36 palavras, enquanto o maior (*Richard Wagner*) é dividido em sete atos, ocupando pouco mais de três páginas no livro que reúne *Einakter und frühe Dramen* [Peças de um ato e primeiros dramas] (BAUER 1987).

Assim como a obra falada *Publikumsbeschimpfung* do jovem Handke (que estreou em 1966, dois anos após a publicação das minipeças de Bauer), o conjunto dos microdramas ilustra uma postura radical de rejeição em relação às tradições dramáticas estabelecidas, de contestação ao *status quo*. Além disso, percebe-se a clara tendência de uma desintegração semântica e linguística, tão característica do teatro do absurdo em geral (ESSLIN 2006: 64).

Os microdramas cumprem – e ao mesmo tempo transgridem – as convenções teatrais. Isso pode ser visto já nos títulos, aparentemente compatíveis com o que se espera do gênero. Com a única exceção de *Die Schlacht an der Beresina* [A batalha de Berezina],

[20] Cf. www.kabinetttheater.at e a dissertação de mestrado: STRANSKY, Luzie. *"Gebildetes und Eingebildetes" – Minidramen am Kabinetttheater*. Universidade de Viena, 2010.

todas as peças têm como título o nome de algum personagem mitológico, histórico ou artístico: *Ramses* [Ramsés], *Haydn, Die drei Musketiere* [Os três mosqueteiros], *Richard Wagner, Luther* [Lutero], *Wilhelm Tell* [Guilherme Tell], *Columbus* [Colombo], *Sigmund Freud* etc. São nomes associados a mitos antigos e modernos e, portanto, conhecidos pelo público. Esse pré-conhecimento, mesmo que superficial, é importante para o efeito cômico que os textos podem ter ao serem lidos ou ouvidos. São grandes nomes que, espontaneamente, criam certa expectativa em relação ao trato considerado adequado (geralmente trágico) num texto dramático – e Bauer não cumpre essa expectativa, pois reduz a ação dos supostos heróis a atividades banais, "roubando-lhes a fala, deixando apenas um barulho trivial de palavras de vez em quando" (JANDL 1965: 59). Quando há algum tipo de ação, ela é indicada nas rubricas, não pelas falas. Bauer parte das conotações que espera encontrar no seu público para chegar a alusões inusitadas, opondo-se à dicotomia entre a tradição erudita e aquilo "que os objetos dessa tradição erudita realmente se tornaram" (MELZER 1978: 45). No microdrama *Martin Luther*, o protagonista, que usou pregos para afixar suas 95 teses na igreja do castelo de Wittenberg, torna-se dono de uma pequena loja em cuja vitrine se vê um cartaz com a informação: "pregos de todo tipo". Lutero não apenas encerra o primeiro ato comendo com grande prazer diversos utensílios de ferro de sua loja, mas chega a fixar "uma tese na barriga" de uma "senhora jovem e bonita"[21] (BAUER 1987: 215). Também em *Romeo und Julia*, ocorre uma mistura incomum entre personagens de duas esferas culturais geralmente bem separadas, a erudita e a popular, pois o famoso casal de amantes encontra-se tanto com Paris e Helena, Hero e Leander e Rômulo e Remo quanto com os *Beatles* e os irmãos Max e Moritz (BAUER 1987: 210-211).

Os microdramas seguem a convenção de dividir um texto dramático entre o texto primário (as falas dos atores e das atrizes) e o texto secundário (as indicações cênicas). Porém, a hierarquia desses dois subgêneros é invertida, o texto secundário ocupa a extensão total de quase todas as peças. Além disso, as rubricas "praticamente não oferecem instruções para a constituição cênica de uma sequência de ação fictícia" (MELZER 1978: 44). Em vez disso, elas "tematizam" a si mesmo como sendo "parte tradicional do código estético secundário" (MELZER 1978: 44) e subvertem sua tradicional função central, a descrição daquilo que o público deve ver no palco. Muitas vezes, preveem cenários impossíveis de serem mostrados, em outros casos oferecem uma

[21] No original: "*Geht auf die hübsche junge Dame zu, schlägt ihr eine These auf den Bauch, daß es klirrt*".

descrição detalhada de um cenário ou um personagem que devem, no entanto, ficar escondidos do público. Por exemplo, em *Die Schlacht an der Beresina*, o primeiro ato prevê uma "paisagem encantada" em que, de vez em quando, dos "galhos dos abetos", cai um pouco de neve. Fora do palco haveria "três canhões" e em cena no "lado esquerdo", um bosque cuja parte interior "o público não consegue ver"; dentro dele, estaria um "russo de baixa estatura (que se chama Fernando) " e que "toca uma corneta"[22] (BAUER 1987: 204). Fernando, o "russo de baixa estatura" não aparece no palco ao longo de todo o microdrama, sua única "fala" acontece no segundo ato, "de longe, e rapidamente": "...Bo..." (BAUER 1987: 204).

Além de sua predominância em relação às falas dos personagens, as rubricas incluem instruções que vão além das possibilidades realistas. A primeira rubrica de **Cassandra** (BAUER 1987: 212) começa assim:

> O palco é uma obra numa rodovia. Janeiro. Máquinas e trabalhadores de todo tipo estão em ação. No primeiro plano, é possível ver que o asfalto está com defeitos. Grandes buracos devido aos congelamentos. Temperatura no palco: -31º. [...] em uma das barracas dos trabalhadores está sentada Cassandra, de olhos arregalados, conforme planejado (O público não vê dentro dessa barraca).[23]

Além da temperatura de -31º, o mesmo microdrama ainda exige, no segundo ato, a presença no palco de 300 galinhas, que começariam a dançar *charleston* (BAUER 1987: 213). *Die drei Musketiere* inicia com um "prelúdio" que prevê um avião do tipo DC-6 no cenário, antes da entrada do público no teatro. O diretor do teatro "entra no palco, liga a hélice, entra e sai voando, com um sorriso escarnecedor nos lábios". Depois "cai o pano. O público entra"[24] (BAUER 1987: 201). No sétimo ato de *Richard Wagner*, estão previstos no cenário diversos animais como tartarugas, lobos e salmões, "10.000 apaches", além de "comanches, sioux, os técnicos do palco, o pessoal da bilheteria, o diretor da peça, o diretor do teatro, o autor (Bauer), o cenógrafo, a figurinista e o ponto", além de Hitler,

[22] No original*: "Die Bühne zeigt eine auf das reizendste verschneite Landschaft. Tannenäste biegen sich glitzernd, werfen von Zeit zu Zeit jungen Pulverschnee von sich. Links ein Wald, rechts ein Ausblick auf die Beresina, die leise unterm Eis murmelt. Abseits drei Kanonen. Im Wald irgendwo (in den das Publikum nicht einsehen kann) steht ein kleiner Russe (genannt Ferdinand). Er bläst ein Waldhorn."*

[23] No original: *"Die Bühne ist eine Baustelle an einer Autobahn. Jänner. Maschinen und Arbeiter aller Art sind in Betrieb. Im Vordergrund sieht man, daß die Autobahn schadhaft ist. Arge Frostaufbrüche. Bühnentemperatur: -31 Grad. [...] In einer der flüchtigen Arbeiterhütten sitzt Cassandra mit planmäßig aufgerissenen Augen. (Das Publikum hat in diese Hütte nicht Einsicht)."*

[24] No original: *"Noch bevor man das Publikum in den Zuschauerraum gelassen hat, öffnet sich der Vorhang. Auf der Bühne steht eine DC-6. Der Intendant tritt auf, wirft den Propeller an, steigt ein und fliegt, ein süffisantes Lächeln auf den Lippen, davon."*

"em pé"[25] (Bauer 1987: 209). Em *Ramses*, as rubricas indicam "baleias voando pelo ar"[26] (BAUER 1987: 198); e em *Die Schlacht an der Beresina*, após um breve aviso prévio no segundo ato ("Quem quiser, ainda pode sair"[27]), entra em cena Napoleão, alvejando o público com "armas pesadas" e canhões (BAUER 1987: 204)[28].

Embora os microdramas possuam falas de personagens, não há diálogos e nem ação. Algumas das rubricas avisam que a próxima cena não teria relevância no âmbito da peça e poderia (sobretudo em palco menores, devido aos altos custos de mudança de cenário) ser eliminada. Por exemplo, em *Haydn*, lemos o "comentário" de que o segundo ato não precisa ser apresentado, pois, "na verdade, não tem nenhuma relevância para o andamento do drama". Seu único objetivo seria satisfazer os "instintos primitivos do público teatral"[29] (BAUER 1987: 200).

Como esperado de um drama, os microdramas preveem intervalos nas apresentações. Obviamente, não exatamente nos momentos e na medida esperada. Assim, *Toulouse-Lautrec* e *Haydn* preveem uma "ou duas" pausas já antes do primeiro ato (BAUER 1987: 199, 211), *Herostratos* uma "pausa escondida", também antes do primeiro ato (BAUER 1987: 216). Em *Richard Wagner*, há um quarto ato "dedicado àquelas pessoas que acreditam que o mais importante de Wagner seriam suas óperas". Após essa dedicatória, a rubrica continua de modo coerente: "Agora, sem pausas e sem comentário, apresentam-se todas as óperas de Wagner". Depois dessa parte, cai o pano e, antes do quinto ato, o público pode se recompor numa "curta pausa para fumar um cigarro"[30] (BAUER 1987: 207).

Nas palavras de Volker Hage (1972: 16), os microdramas de Bauer apostam, por um lado, "no exagero que aponta para os limites do teatro" e, por outro, "na negação de dar ao teatro aquilo que é do teatro". Para entender que há incongruências (às vezes absurdas) e contradições não é necessário que o público conheça pormenores das

[25] No original: *"Die 10 000 Apachen, die Komanchen und die Sioux, die Bühnenarbeiter, Billetteusen, der Regisseur, der Intendant, der Autor (Bauer), der Bühnenbildner, die Kostümbildnerin und die Souffleuse. Stehend: Hitler."*
[26] No original: *"Walfische fliegen durch die Luft."*
[27] No original: *"Wer jetzt noch gehen will, kann gehen."*
[28] Talvez uma referência à "ópera romântica" em formato de minidrama de Franz Grillparzer (2006).
[29] No original: *"Der zweite Aufzug, für den Fortgang des Dramas eigentlich überhaupt bedeutungslos, mehr Illustration, mehr auf die primitiven Instinkte des Theaterpublikums ausgerichtet, darf auf kleineren Bühnen (wegen Umbauspesen) unaufgeführt bleiben."*
[30] No original*: "Der vierte Akt ist jenen Leuten gewidmet, welche der Ansicht sind, das Wichtigste an Wagner seien seine Opern. Man läßt nun pausenlos und ohne Kommentar sein gesamtes Opernwerk revuepassieren. Abschließend: Vorhang (kurze Zigarettenpause)"*.

biografias dos protagonistas ou das convenções teatrais, pois as transgressões dizem respeito a aspectos básicos da natureza de qualquer texto dramático e a aspectos da natureza e dos limites do ser humano e do mundo que compreendemos como real.

Incongruência é uma condição formal para qualquer manifestação do cômico (cf. MÜLLER-KAMPEL 2012: 13; MÜLLER 2013: 383)[31]. Nos microdramas, porém, faltam outros fatores que, em geral, estão associados com a comicidade: não há jogos de linguagem[32], não há personagens cômicas nos moldes tradicionais (com foco numa corporeidade exagerada, na ingestão ou eliminação de alimentos e numa sexualidade descomedida), cujo efeito cômico se daria pela repetição de características associadas a certos tipos dramáticos e pela reação emocional por parte do público (como acontece, por exemplo, na figura afamada do João Linguiça [Hanswurst]. Também não há ação dramática cômica. No caso dos microdramas, trata-se de um cômico com forte viés intelectual, de uma aproximação espirituosa tanto acerca de convenções teatrais como acerca dos limites impostos pela realidade extrateatral. Os microdramas não possuem um *punch-line* como proposto pelo formato tradicional de uma piada ou um chiste. Podem ser entendidos como exemplos de um "cômico sem *punch-line*" [pointenlose Komik] (MÜLLER-KAMPEL 2012: 25), visando a abertura de um complexo de associações inusitadas e heterogêneas por parte dos leitores ou espectadores. Portanto, o leitor ou espectador está diante de um exemplo de comicidade não convencional que procura, acima de tudo, provocar um desconforto em relação a figuras firmemente estabelecidas no imaginário ocidental.

## 4 O riso como liberação e provocação

Na introdução de sua coletânea, Braun (1987: 9-11) apresenta algumas "frases acerca do minidrama", ressaltando que as obras desse gênero geralmente nem pretendem ser montadas. Portanto, "podem expressar muito bem com meios lúdicos o que não é possível

[31] Porém, é importante lembrar que a simples existência de uma incongruência não garante o efeito cômico. Esse se dá, como aponta, por exemplo, Cristina Larkin-Galiñanes (2017: 12), quando há também outros fatores, como desvios da norma linguística, exageros, surpresa, expectativas decepcionadas – todos fatores evidentes nos microdramas de Bauer.

[32] A única exceção é pouco engraçada e encontra-se em Richard Wagner: no quinto ato, um "cliente" pergunta pelo preço desse "Wagner ... äh .... äh". Após uma "pausa para o público rir", ele se corrige: "äh .... carro". No original: *"EIN KUNDE (auf ein Auto deutend) Was kostet dieser Wagner ... äh ... äh (Lachpause fürs Publikum) ... äh ... Wagen."*

representar no palco com meios cênicos" e permitem que o teatro ganhe "liberdade total" (BRAUN 1987, p. 10). Tal liberdade implica a eliminação da necessidade de se levar em conta a possibilidade de uma encenação dramática (Grillparzer [2006: 28-29], por exemplo, em O caçador selvagem, termina sua "ópera romântica" em formato de miniatura com a instrução de alvejar o público presente).

Minidramas são, portanto, uma forma ideal de "resistência contra a imposição tradicional, porém não questionada, de certas formas", contra um "sistema de regras inflexível" (MELZER 1981: 53). Melzer (1981: 53) definiu como "sentido" dos microdramas o fato de eles permitirem um "momento de liberdade que reacende[ria] a ordem estética que havia se tornado estéril, fazendo dos conteúdos [até então] presos nessa ordem algo novamente acessível à experiência". Ampliando essa linha de argumentação, entendemos que a comicidade das pequenas peças pode intensificar esse movimento de liberação.

A relação entre cômico e liberação já foi observada por muitos autores, entre eles Mikhael Bakhtin e Charles Baudelaire. Para Bakhtin (2008: 142), o riso "carnavalesco", que relativiza tudo, destronando dogmas e hierarquias, resulta numa "alegre relatividade de qualquer regime ou ordem social, de qualquer poder e qualquer posição hierárquica". Essa sensação de relatividade, mesmo que momentânea e sem ameaçar de fato a validade da ordem estabelecida, implica uma compreensão carnavalesca do mundo, libertadora e renovadora. Baudelaire (1852 *apud* JAUSS 1976: 107), ao versar sobre o *comique absolu* (diferente do *comique significatif*, que é marcado por uma sensação de superioridade daquele que ri), destaca o caráter coletivo desse tipo de comicidade, que leva a um "triunfo sobre o medo, a coação e a repressão". De modo indireto, mas não menos claro, a possível relação entre cômico e liberação evidencia-se também nas muitas tentativas (históricas e contemporâneas) por parte de autoridades políticas e/ou morais de reprimir, proibir ou censurar o riso libertador[33].

No seu estudo sobre "a vanguarda cômica de Wolfgang Bauer", Waggershauser (2016) parte da compreensão de Bakhtin sobre a cultura do riso na Idade Média para mostrar paralelos com o potencial cômico nos microdramas de Bauer. Argumenta que as peças unem a "experiência alegre-carnavalesca da ambivalência" com a "experiência dissonante do estranhamento" (WAGGERSHAUSER 2016: 79). Porém, enquanto as

[33] Cf., por exemplo, Müller-Kampel (2012).

reflexões de Bakhtin se concentram na inversão de hierarquias durante o período limitado do carnaval, os microdramas de Bauer seriam exemplos de textos que estimulam uma "cognição cômica" em nível individual e sem limites temporais (WAGGERSHAUSER 2016: 36). Como o riso carnavalesco discutido por Bakhtin, os microdramas de Bauer não reivindicam uma decisão entre uma ou outra ordem, salientando muito mais a "potencial falibilidade" de qualquer regra, "resultante da lógica de sua inversão" (WAGGERSHAUSER 2016: 80-81). A possibilidade do riso carnavalesco nesse sentido baseia-se, portanto, não numa proposta de uma ordem alternativa, mas na sensação de uma "falta de orientação transcendental" (WAGGERSHAUSER 2016: 81). Tal percepção não leva à negação de qualquer ordem, pois, "em oposição à experiência de totalidade, que é possível [...] num modo de compreensão séria, tais interpretações [cômicas] são marcadas pela ideia integrativa de unir aquilo que exclui com aquilo que é de fato excluído" (WAGGERSHAUSER 2016: 83). Ou seja, diferentemente de uma compreensão no modo sério, a compreensão cômica carnavalesca seria aberta para a sensação da ambivalência, sem que haja necessidade de eliminá-la.

Quando algo (uma situação, um texto, um comportamento etc.) não cumpre nossas expectativas, podemos reagir com reprovação. Nesse caso, não há nenhum ganho cognitivo, pois apenas afirma-se a validade da ordem que já conhecemos e que vemos ameaçada. Ou podemos reagir com o riso a um momento de incongruência. Tal riso evidencia, simultaneamente, a nossa compreensão da incoerência apresentada e o *insight* de que a ordem não cumprida é apenas uma entre outras possíveis ou uma tentativa de ordem num mundo desordenado.[34]

Uma das bases teóricas do estudo de Waggershauser (2016) sobre a "vanguarda cômica" de Wolfgang Bauer é o livro *Diskursive Dummheit*, de Uwe Wirth (1999). Sendo impossível apresentar aqui a extensa reflexão filosófica de Wirth, que vai muito além da nossa temática, consideramos útil resumir seu raciocínio acerca das possíveis reações do sujeito quando confrontado com uma experiência de ambivalência cômica. Segundo Wirth (1999: 339), em tal situação o sujeito interpretante pode assumir uma de duas

[34] A argumentação de Esslin, no seu estudo pioneiro sobre o teatro do absurdo, segue essa mesma direção, destacando o potencial libertador de peças associadas a essa vertente: "O reconhecimento de que todas as soluções e os conceitos tradicionais são enganadores e desprovidos de sentido não leva de jeito nenhum ao desespero; é, muito mais, o ponto de partida para uma nova maneira de consciência. Com tal compreensão, o homem ganha uma nova liberdade que o capacita de enfrentar os enigmas e horrores da existência humana com uma serenidade alegre" (ESSLIN 2006: 65).

posições: a primeira opção seria o papel do "juiz satírico", que visa à "condenação crítica do desvio cômico ou ignorante dos padrões do pensamento correto e da interpretação adequada". A segunda possibilidade seria assumir a posição de um "detective irônico" à procura de "incoerências cômicas", capaz de "entender [a comicidade] de modo autocrítico, porque algo – talvez até ele próprio – lhe pareça suspeito" (WIRTH 1999: 339). Na experiência do "juiz satírico", que parte da certeza de uma ordem estável de ideias, conceitos e normas e de uma "constituição necessária e de validade ampla e intersubjetiva da realidade" (WIRTH 1999: 338), o esforço interpretativo em relação a uma enunciação ou uma hipótese aparentemente absurda seria inútil e uma "perda" (WIRTH 1999: 334). A reação de Sigrid Löffler à obra de Wolfgang Bauer, associando-a à burrice e à ignorância, parece ter como base tal visão. Nesse caso chega-se, no máximo, a um riso **sobre** a obra e seu autor. A reação de alguém que assume a postura de um "juiz satírico" diante de uma experiência de incoerência (cômica ou absurda) seria a de chamar o enunciador "ao banco dos réus", condenando-o com base em uma "argumentação sensata" (WIRTH 1999: 339) e chamando a sua atenção para a irrelevância contextual e textual, para as contradições e os princípios lógico-pragmáticos desconsiderados. Para Wirth (1999: 339), tal postura pode ser associada ao "senso comum", que teria como uma de suas características a ausência de qualquer tipo de dúvida, "sobretudo de alguma dúvida em relação à linguagem" (WIRTH 1999: 340). Já a visão do "detective" seria capaz de alternar cognitivamente diversos paradigmas, níveis de atuação e papéis sociais (WIRTH 1999: 337). Seu olhar (e seu riso) acarreta uma "inversão carnavalesca" da "verdade dominante" do senso comum que, no entanto, não perde necessariamente sua validade, pois a "verdade dominante" é apenas invertida e pode, depois, voltar a seu estatuto anterior (WIRTH 1999: 341). O riso do "detective irônico" é um riso **com** um texto, uma peça, seus protagonistas e, em última instância, com o mundo como ele é, sempre beirando o absurdo. Esse riso tem como gatilho algo muito além do objeto tematizado pelo texto cômico – no caso dos microdramas, os temas ou figuras apresentadas. Ainda segundo Wirth, ao descobrir as incongruências, o "detective irônico" reage com a ativação de um modo cognitivo diferente do modo "sério" (que, no máximo, permitiria a classificação dos microdramas como *nonsense*). Ele é capaz de ganhar consciência sobre a "'ignorância estrutural' supraindividual do tecido da língua e da lógica" que, "ao mesmo tempo, potencializa e proíbe a possibilidade da autocontradição" (WAGGERSHAUSER 2016: 85).

O estudo de Waggershauser sobre a obra de Wolfgang Bauer corrobora tal interpretação, ao argumentar que a compreensão cômica alcançaria uma dimensão que uma compreensão séria não teria como atingir (WAGGERSHAUSER 2016: 15). Beatrix Müller-Kampel, num estudo detalhado sobre as mais diversas teorias do cômico, também versa sobre os contextos cognitivo-psicológicos do cômico. A estudiosa destaca a sensação momentânea de "alívio e liberação" (MÜLLER-KAMPEL 2012: 25)[35] causada pelo cômico, devido a uma "mais-valia semântica", um "sentido não esperado" (MÜLLER-KAMPEL 2012: 27).

Aqueles que Wirth chama de juízes satíricos são denominados por Müller-Kampel (2012) de "censores deste mundo". Trata-se daqueles que confundem o "sentido moral da burguesia que constitui o público teatral" com "a norma e o objetivo de uma poética" e que evidenciam uma forte tendência de enxergar o prazer causado pelo cômico não como uma "válvula" de algo geralmente não visível, mas como "causa e motor da rebelião" (MÜLLER-KAMPEL 2012: 25). Como exemplos da postura desses censores no âmbito da literatura de língua alemã, a teórica refere-se ao escritor, crítico e dramaturgo alemão Johann Christoph Gottsched (1700-1766) e ao escritor e político austríaco Joseph von Sonnenfels (1732-1817), duas figuras proeminentes na luta contra o personagem teatral João Linguiça [Hanswurst] e sua jocosidade corporal, no final do século XVIII. Embora a comicidade dos microdramas seja diferente daquela de figuras cômicas como o João Linguiça, a reação dos que se veem na posição de um juiz ou um censor possui semelhanças ao longo de diversas épocas e contribui para se entender o potencial provocativo de uma comicidade aparentemente absurda e sem alvo, como a dos microdramas. O que une os juízes satíricos, independentemente de seu poder efetivo de interferir na divulgação de certas obras, é a interpretação de certas manifestações do cômico como uma ameaça àquilo que entendem ser o bem geral do teatro, do homem, da sociedade. Explica-se assim por que, em épocas em que os detentores do poder político assumem essa posição – leia-se: em épocas em que o poder político se coloca na posição de poder e dever definir o valor artístico da produção cultural de um país –, temos tentativas (com ou sem sucesso) de censurar ou desacreditar certas manifestações

[35] Na sua discussão sobre os contextos psicológicos do cômico e a relação entre cômico e inconsciente, Müller-Kampel baseia-se no estudo *Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten*, de Sigmund Freud (2009). Embora certamente interessante no contexto do presente artigo, não tratamos aqui da teoria de Freud.

artísticas, mesmo se elas não expõem nenhum engajamento político-crítico explícito. Obviamente, a Áustria dos anos 1960 não é o único exemplo de tal situação.

Outro estudioso que desenvolveu um modelo teórico útil para se entender o potencial provocativo da comicidade de um Wolfgang Bauer foi o sociólogo e teólogo americano Peter L. Berger. No seu livro *Erlösendes Lachen* [O riso redentor], de 1998, foca o elemento psicológico-cognitivo implícito e peculiar da compreensão cômica e trata, além disso, dos fatores sociais do riso em suas diversas manifestações. O sociólogo divide a experiência cômica em quatro "formas de expressão" (1998: 115): o riso como diversão, como consolo, como arma (no caso da sátira) e o riso como "jogo mental" [*Jeux d'Esprit*]. Desses quatro tipos, parece ser o último que vem à tona em parte do público de Bauer. Diferentemente da sátira, que seria o uso da comicidade para um ataque militante a partir de uma posição de suposta superioridade moral e contra um alvo bem definido [BERGER 1998: 185-186], a comicidade do "jogo mental" seria "mais pura" e teria o efeito cognitivo de providenciar um momento de *insight* sobre as ambiguidades da realidade sem, no entanto, partir da pretensão de alguma superioridade daquele que ri sobre o objeto do seu riso. Nessa forma, o cômico não persegue um interesse específico, não possui um alvo concreto. Enquanto a sátira usa o cômico como "arma" contra algo ou alguém, o cômico do "jogo mental" tem a função de um "brinquedo" (BERGER 1998: 160) capaz de suscitar uma "intenção cognitiva" (BERGER 1998: 161), uma nova compreensão.

Berger (1998: 43) procura entender o que seria "exatamente 'compreendido'" numa experiência cômica. Chega a uma resposta que transcende os limites de determinadas facetas da vida. A seu ver, "a experiência da contradição entre ordem e desordem", na qual se baseia a experiência cômica dos "jogos mentais", revela nada menos que "a verdade determinante da existência humana", a condição do homem de estar "numa situação da contradição cômica em relação à desordem do universo" (BERGER 1998: 43). Ou seja, a experiência cômica ofereceria um "diagnóstico" especial do mundo, a comicidade "olha através das fachadas da ordem ideológica e social e revela outras verdades que lá esperam" (BERGER 1998: 44). Trata-se de uma certa visão de mundo a partir da qual o riso não seria limitado temporalmente (como o riso carnavalesco de Bakhtin), mas ligado a um estado cognitivo potencialmente interminável (ou, pelo menos, acessível a qualquer momento pelo sujeito que ri). Desse modo, segundo Berger (1998: XI), a experiência do cômico na forma do "jogo mental" pode anular os limites da

existência humana, incluindo até uma "promessa de redenção", aproximando-se assim da experiência religiosa[36].

Berger (1998: 162) também destaca que textos cômicos podem, "muitas vezes, resumir uma situação complexa de modo extremamente preciso e reduzido. Eles simplificam e esclarecem algo e possuem, sem dúvida, a capacidade de provocar uma nova compreensão". Isso pode ocorrer em piadas, aforismos e comédias. Os microdramas seriam, sem dúvida, outro exemplo. Qualquer forma desse cômico "puro", intelectual, teria duas características: em primeiro lugar, uma posição distanciada, até cética e de *outsider*, em relação ao objeto do riso (BERGER 1998: 166). O olhar promovido pelos microdramas acerca do teatro é, certamente, esse olhar de fora, de alguém que não segue aquilo que é considerado sagrado e inquestionável para a elaboração de um drama. A segunda característica seria para Berger uma ausência da "paixão moralizante" (típica da sátira, que visa a difamação de algo ou alguém a partir de um ponto de vista supostamente superior). No caso do "jogo mental", a falta de uma argumentação moral contribui para a sua frequente identificação com o cômico intelectualizado, "mental", que não promove uma determinada visão de mundo como melhor que outra, como "niilismo moral" (BERGER 1998: 166). Esse foi justamente o atributo muitas vezes usado pela crítica para se referir a Bauer. Hengstler (2017: 93) aponta que, até hoje, Bauer é acusado de defender um "cinismo apolítico".

Sem atribuir ao cômico uma posição superior em termos de moralidade, e sem negar que o cômico possa ser usado também para "fins moralmente condenáveis", Berger (1998: 182) frisa que o cômico é "perigoso e tendencialmente subversivo", pois contribui para revelar as contradições e ambiguidades do mundo, suas "múltiplas realidades, sua dicotomia de fachada e de segundo plano", assim como a "fragilidade daquilo que nos aparece como realidade".

Podemos resumir que a experiência cômica do jogo mental faz mais que trazer um novo olhar sobre o objeto ao qual se refere – no caso dos microdramas, os personagens centrais e as convenções teatrais. Seu potencial revelador e de ceticismo transcende também o âmbito sociológico, pois adentra a esfera metafísica: "A sociedade não é o que parece ser. O mundo todo não é o que parece ser" (BERGER 1998: 182). De modo

[36] Para sua defesa de uma proximidade entre a experiência do cômico e a do religioso, Berger baseia-se, entre outros autores, nas ideias filosóficas de Pascal e Kierkegaard, que viram no cômico "algo como uma entrada para a fé religiosa" (BERGER 1998: 35).

semelhante, a grande filósofa húngara Ágnes Heller (2018: 133) afirma que o olhar da comicidade irônica e humorística ultrapassa a natureza de uma ferramenta retórica, pois adentra as "esferas existenciais", constituindo uma "postura do sujeito, o olhar do indivíduo dirigido ao mundo, tanto ao mundo imanente quanto ao mundo transcendental" (HELLER 2018: 133). Essa afirmação de Heller refere-se àquilo que ela chama de "comédia existencial", ou seja, o "teatro do absurdo" (HELLER 2018: 124-159), vertente na qual a obra de Wolfgang Bauer costuma ser incluída. A partir de tal perspectiva cômica, o mundo não corresponde à ordem racional, ele é caótico e absurdo; a ordem que costumamos entender como "natural" passa a ser relativa: "O mundo deixa de ser *o* mundo, ele é apenas *um* mundo e, ainda por cima, um mundo ridículo" (BERGER 1998: 181).

Voltemos a Wolfgang Bauer e seus microdramas. À luz das reflexões apresentadas, permitem-se algumas aproximações interpretativas. No microdrama *Franz Xaver Gabelsberger – Erfinder der Schnellschrift* [Franz Xaver Gabelsberger – inventor da estenografia], o protagonista se joga numa piscina cheia de um líquido vermelho e viscoso, em cuja superfície sobrenada uma grande quantidade de macarrão fino. Com o impacto do pulo de Franz Xaver, um quadro branco posicionado do lado é atingido. "O macarrão e o vermelho respingam no quadro e, mesmo tremendo, os fios da massa se fixam lá (em forma de pontos, curvas e linhas) (BAUER 1987: 198)[37] – constituindo assim o início de um novo sistema de escrita. Nessa cena, não estamos diante de uma crítica pontual ou uma sátira sobre algum aspecto da estenografia ou seu processo de invenção. Com sua visão cômica acerca desse momento de criação de um sistema simbólico, Bauer aponta para a arbitrariedade de qualquer sistema simbólico, ou seja, trata, no fundo, de um assunto de relevância sem limites temporais ou espaciais. Um pequeno episódio ficcional, inspirado num acontecimento histórico e regionalmente demarcado, torna-se assim o gatilho para criar uma miniatura textual sobre uma temática perene e global e cuja poética antirrealista, fantástica, cômica e subversiva pode ser apreendida por qualquer público. A ativação do potencial liberador ou provocativo não se limita ao contexto de um público que tenha certos conhecimentos prévios linguísticos e/ou culturais – muitas vezes considerados necessários para se poder compreender a comicidade de um texto – mas pode ocorrer em qualquer ambiente, em qualquer país, em

[37] No original: *"Nudeln und Farbe spritzen auf die Tafel, bleiben dort (als Punkte, Krümmungen und Linien) zitternd kleben."*

qualquer língua. Desse modo, os microdramas podem ser considerados pequenas provocações dramáticas de grande valor poético-literário que merecem recepção e tradução em nível internacional – incluindo o Brasil, sobretudo num momento histórico com fortes tendências políticas e discursivas que procuram estabelecer "verdades" supostamente inabaláveis. Em última instância, isso significa que no atual cenário brasileiro os microdramas talvez possam – mais do que na própria Áustria atual – cumprir seu potencial liberador e/ou provocativo de modo semelhante como o fizeram no contexto de sua primeira publicação e de seu primeiro contato com o público de língua alemã.

Algo semelhante pode ser observado em *Ramses*, quando a rubrica exige "um templo em chamas (incêndio total de um templo)"[38] (BAUER 1987: 198). O que está em questão aqui não são apenas os limites da realidade material e espacial – um assunto cuja relevância se limitaria, muito provavelmente, a profissionais e estudiosos do teatro. Esse microdrama trata, sobretudo, dos limites daquilo que entendemos como normalidade ou realidade num sentido genérico tornando-se assim uma pequena peça sobre um assunto que diz respeito ao ser humano em geral, ao seu lugar no mundo, sua relação com o mundo e, inclusive, sua posição política, pois entender o caráter relativo de qualquer "realidade" e qualquer "verdade" é pré-requisito primordial para uma postura democrática e tolerante. Como vimos na argumentação apresentada acima, o riso pode ser uma peça-chave nesse jogo de relações.

Em *Richard Wagner*, o protagonista não pode aparecer no quinto ato por estar "em Hong Kong, de onde não pode sair devido a um encontro urgente (com o marido da percussionista do segundo ato)"[39] (BAUER 1987: 208). Aqui também não se trata de uma sátira ou uma paródia do famoso compositor alemão (algo certamente pouco relevante ao se pensar sobre o contexto de recepção brasileiro), nem das convenções teatrais (novamente, um assunto de interesse para um público restrito), mas de um convite para explorar tudo que está atrás daquilo que entendemos como posto, definitivo e inabalável – no caso da peça, a premissa de que os seus personagens não tenham família, vida própria e compromissos urgentes que possam impedir sua presença no palco. Na hipótese de se estender o convite para uma reflexão sobre o mundo fora do texto, abre-se um caminho

[38] No original: *"Ein brennender Tempel (totaler Tempelbrand)."*
[39] No original: *"Wagner ist in Hongkong, dort hält ihn eine dringende Verabredung (mit dem Gatten der Schlagwerkerin aus dem zweiten Akt) fest, so daß es ihm bis zum Ende des fünften Aktes nicht möglich sein wird, auf die Bühne zu kommen."*

para um olhar menos dogmático, menos convicto, menos essencialista em relação a nossas próprias convenções.

No fundo, nesses três exemplos, o que se coloca em questão é a mesma coisa: o caráter, supostamente absoluto, das normas que regem nossas vidas, nossa língua, nossa escrita, nossa ideia daquilo que é e o que pode ser o teatro. É com o riso que entendemos o caráter relativo daquilo que, no dia a dia, precisa ser entendido como perene para que o convívio em sociedade possa funcionar. O riso nos liberta, pelo menos por um momento, da ideia do definitivo e do imutável. Assim, fica claro que a proposta política dos microdramas está intrinsecamente ligada à sua dimensão cômica que, por sua vez, não pode ser desvinculada do valor poético-literário dos textos bauerianos. Considerando todos esses fatores e sua interdependência mútua, é tanto pelo valor estético dessas miniaturas quanto por suas implicações políticas que se justifica o debate acadêmico, mas também sua divulgação entre um público maior em âmbito brasileiro. É objetivo do presente trabalho contribuir para essa empreitada.

# 5 Conclusão

Na Áustria, os anos 1960 estavam marcados por embates entre defensores de discursos tradicionais e diversos grupos e associações de artistas, parecia haver um abismo entre duas partes da sociedade e o diálogo entre elas aparentava ser impossível – um contexto histórico em que é possível ver certos paralelos com a situação da sociedade brasileira atual. Na Áustria da época, os tradicionalistas ainda estavam enraizados no pensamento nazista, nacionalista e na crença em valores e normas perenes, enquanto o grupo de oposição assumia, de modo cada vez mais explícito, posições contrárias ao *status quo*. Havia diversas maneiras de se opor ao ideário dominante, desde a publicação de cartas e textos de teor argumentativo-teórico (estratégia usada, por exemplo, por Elfriede Jelinek e alguns de seus colegas literatos) até ações de enorme poder provocativo, como aquelas promovidas pelo grupo do Acionismo Vienense. Wolfgang Bauer optou pelo riso, por uma "suposta posição niilista", em que "o maior sofrimento do mundo ganha um sentido alegre", como ele escreveu numa carta a si mesmo (ANTONIC 2017: 4). O que pode parecer uma mera banalização da realidade possui, como vimos, um potencial cognitivo, político-subversivo e provocativo. Segundo Daniela Bartens (2017: s.p.), o "reverso" do

"achatamento alegre" da realidade banalizada resulta até numa conscientização ainda maior de "todos os horrores" do mundo em que vivemos.

Ao se abster de temas políticos num sentido mais explícito e cotidiano, Bauer conseguiu dirigir o olhar para questões que tratam daquilo que há atrás das aparências e dos fenômenos políticos visíveis no nosso dia a dia. E é esse olhar que torna as peças de Bauer – não apenas os microdramas, mas praticamente toda sua obra – ainda interessante e relevante para o público atual. Podemos arriscar até uma estimativa de maior alcance. Em contextos politicamente radicalizados como o Brasil atual (mas certamente não apenas aqui), obras com as características cômicas e subversivas dos microdramas de Wolfgang Bauer, que se encontram no limiar entre o banal sobre o qual se pode rir e o complexo que provoca um riso universal (e que inclui aquele que ri), podem cumprir uma função provocativa semelhante àquela que cumpriam em seu contexto de origem. Sua dimensão política depende do contexto no qual são recebidos. Porém, sua relevância não se limita ao potencial provocativo, subversivo e político. Como procurei argumentar e ilustrar ao longo do texto acima, os microdramas possuem um alto valor inovador e poético que não apenas justifica, mas requer uma recepção em contextos linguísticos alheios ao do idioma alemão, seja em forma de publicação de traduções, seja em forma de leituras públicas. Em outras palavras, dependendo do contexto de recepção, os microdramas podem ou não ter impacto provocativo. Independentemente disso, possuem uma qualidade poético-literária que não perdeu sua força ao longo das décadas que passaram desde sua primeira publicação. Tal avaliação pode ser corroborada não apenas pelas atuais encenações de obras de Bauer em palcos austríacos, mas também pela intensa discussão acadêmica que sua obra ainda desperta nos dias de hoje. Nesse sentido, num artigo de 2017 sobre a obra de Wolfgang Bauer, Monika Meister (2017: 100) argumenta que "a ambivalência de realidade e ficção, de pensar e ser" na obra de Bauer mantém suas peças ainda "familiares" para o público contemporâneo. Sua "tensão [dramática] continua a funcionar", mesmo muito depois "do gesto de 1968 de um antiteatro, em parte porque somos céticos e porque sabemos das múltiplas e complexas realidades".

A renovação estética que Bauer defendia com seus microdramas não era *l'art pour l'art*, mas pretendia, "partindo da experiência da contínua presença escandalosa do pensamento nazista e da presença dos valores clerical-conservadores na Graz daqueles anos, uma mudança dessa situação através da transgressão estética" (BARTENS 2017: s.p.). Em vez de elaborar uma argumentação coerente acerca de tradições dramáticas e

tradições narrativas, Bauer apresentou peças que fugiram dessa lógica em diversos níveis (formais e temático-discursivos). Desse modo, podemos entender os microdramas de Bauer como um exemplo literário de um olhar cômico não apenas sobre as convenções dramáticas legitimadas, mas acerca de qualquer tipo de regra ou ordem humana.

Conforme apontado acima, a comicidade dos microdramas pode levar àquilo que Peter L. Berger define como "riso redentor", ligado a uma saída (temporária) da lógica da realidade dominante. Bauer não se interessa por definição alguma daquilo que seria "verdadeiro" ou "falso", mas pelo fato de qualquer sistema de conceitos ser nada mais que uma construção. Com essa dimensão cognitiva, o riso pode revelar aspectos da realidade que não são acessíveis para aquele que se aproxima de modo "sério" em relação a um determinado objeto. Sem querer assumir a premissa absoluta de que haja uma suposta superioridade de uma visão cômica acerca do mundo em relação a um olhar sério, fechamos nossas reflexões com a argumentação de Streeruwitz: "Dramas bem pequenos podem transportar tantas informações que, se fossem formuladas em prosa, requereriam uma quantidade enorme de texto" (DISKUSSION 1999: 370). Resumindo, este artigo pode ser entendido como uma tentativa de informar de um modo sério sobre algo que os microdramas informariam com muito menos texto e de um modo bem mais eficiente e – melhor ainda – divertido.

## Referências bibliográficas

ANTONIC, Thomas (org.). *Wolfgang Bauer – Der Geist von San Francisco, Verstreut publizierte und nachgelassene Texte*. Klagenfurt, Graz, Wien, Ritter, 2011a.

ANTONIC, Thomas. *Wolfgang Bauer: Mediographie 1961-2011:* Bibliographie, Szenographie, Audiographie, Filmographie. Wien, Praesens, 2011b.

ANTONIC, Thomas. *Wolfgang Bauer: Werk, Leben, Nachlass, Wirkung*. Klagenfurt e Graz, Ritter, 2018.

ANTONIC, Thomas. Wolfi Bauer ist tot, es lebe Wolfgang Bauer! Werk versus Image – oder Image als Teil des Werks. In: DOSSIER WOLFGANG BAUER. Organizado por Gerhard Fuchs e Stefan Maurer. Dossier*online*. 2017. http://gams.uni-graz.at/o:lg.dossier.11 (15/11/2019).

ATTARDO, Salvatore (org.). *The Routledge Handbook of language and humor.* New York, N.Y.: Routledge, 2017.

BAKHTIN, Michail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2008.

BARTENS, Daniela. Wolfgang Bauer / Gunter Falk: 1. Manifest der HAPPY ART & ATTITUDE (1965). Literaturhaus Graz, 2017. http://www.literaturhaus-graz.at/wolfgang-bauer-gunter-falk-1-manifest-der-happy-art-attitude-1965/ (15/11/2019).

BAUER, Wolfgang. *Change* [Change]. Tradução ICBE Porto Alegre. Porto Alegre, Instituto Goethe, 1978.

BAUER, Wolfgang. *Einakter und frühe Dramen*. Werke Band 1. Graz, Wien, Droschl, 1987.

BAUER, Wolfgang. *Fieberkopf*. Ein Roman in Briefen. Werke Band 4. Graz, Wien: Droschl, 1986.

BAUER, Wolfgang, *Gedichte.* Werke Band 5. Graz, Wien, Droschl, 1992.

BAUER, Wolfgang. *Der Geist von San Francisco* – verstreut publizierte und nachgelassene Texte. Organizado por Thomas Antonic. Klagenfurt, Graz, Wien, Ritter Verlag, 2011.

BERGER, Peter L. *Erlösendes Lachen*. Das Komische in der menschlichen Erfahrung. Tradução para o alemão de Joachim Kalka. Berlin, New York, De Gruyter, 1998.

BRAUN, Karlheinz (org.). *Minidramen*. Frankfurt am Main, Verlag der Autoren, 1987.

BUCHER, André. *Die szenischen Texte der Wiener Gruppe.* Zürcher Germanistische Studien. Bern, Peter Lang, 1992.

DISKUSSION MIT MARLENE STREERUWITZ, WOLFGANG BAUER, WOLFGANG REITER. In: RIGLER, Christine; ZEYRINGER, Klaus (org). *Kunst und Überschreitung: vier Jahrzehnte Interdisziplinarität im Forum Stadtpark*. Innsbruck, Wien, Studienverlag, 1999, p. 368-387.

DOSSIER WOLFGANG BAUER. Organizado por Gerhard Fuchs e Stefan Maurer. Dossier*online*. 2017. Disponível em: http://www.literaturhaus-graz.at/inhalt/ (15/11/2019).

ESSLIN, Martin. *Das Theater des Absurden*: Von Beckett bis Pinter. Nova edição. Trad. Marianne Falk. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt, 2006.

FIAN, Antonio. *Schwimmunterricht:* Dramolette VI. Graz: Droschl, 2016.

FREUD, Sigmund. *Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten*. Frankfurt: Fischer, 2009.

GRILLPARZER, Franz. *Der Zauberflöte zweiter Teil und andere Satiren*. Organizado por Dieter Holzinger. Berndorf, Kral, 2006.

HANDKE, Peter. *Peças faladas*. Trad. Org. Samir Signeu. São Paulo, Perspectiva, 2015.

HELLER, Ágnes. *Was ist komisch? Kunst, Literatur, Leben und die unsterbliche Komödie*. Wien, Hamburg, Konturen, 2018.

HENGSTLER, Wilhelm. Der Konstruktionskünstler. DOSSIER WOLFANG BAUER. Organizado por Gerhard Fuchs e Stefan Maurer. Dossier *online*. 2017. http://gams.uni-graz.at/o:lg.dossier.11 (15/11/2019).

JANDL, Ernst. Wolfgang Bauer: microdramen (resenha). *Wort in der Zeit*, ano 11, caderno 3, 1965, p. 58-59.

JAUSS, Hans Robert. Über den Grund des Vergnügens am komischen Helden. In: PREISENDANZ, Wolfgang; WARNING, Rainer. *Das Komische.* München, Wilhelm Fink, 1976, p. 103-132.

JELINEK, Elfriede. Ausgeronnen (2005). In: ANTONIC, Thomas (org.). *Wolfgang Bauer – Der Geist von San Francisco, Verstreut publizierte und nachgelassene Texte*. Klagenfurt, Graz, Wien, Ritter, 2011, p. 9-11.

KORTE, Ralf B. Gespräch mit Elfriede Jelinek. In: BARTENS, Daniela; PECHMANN, Paul (org.). *Elfriede Jelinek – Die internationale Rezeption*. Wien, Droschl, 1997, 273-299.

LARKIN-GALIÑANES, Cristina. An Overview of Humor Theory. In: ATTARDO, Salvatore (org.). *The Routledge Handbook of language and humor*. New York, N.Y., Routledge, 2017, p. 4-17.

MEISTER, Monika. Dramaturgen der Zeit. Horváth, Bauer, Schwab. DOSSIER WOLFGANG BAUER. Organizado por Gerhard Fuchs e Stefan Maurer. Dossier*online*. 2017. http://gams.uni-graz.at/o:lg.dossier.11 (15/11/2019).

MELZER, Gerhard. I bin ja auch net >echt<‘ Absurde Wirklichkeitserfahrung im Werk Wolfgang Bauers. In: ARNOLD, Heinz Ludwig. *Wolfgang Bauer*. *Text & Kritik*, caderno 59, München, text & kritik, 1978, p. 16-23.

MELZER, Gerhard. *Wolfang Bauer – Eine Einführung in das Gesamtwerk*. Königstein/Ts., Athenäum, 1981.

MOSSE, Ramona Franziska. Born to be wild – Zur Rezeption von Wolfgang Bauers Stücken in den USA. In: PECHMANN, Paul (org.). *Wolfgang Bauer – Lektüren und Dokumente*. Klagenfurt, Ritter, 2008, p. 137-145.

MÜLLER, Beate. Komik und Komiktheorien. In: NÜNNING, Ansgar (Org.). *Metzler Literatur Lexikon*. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Stuttgart, Weimar, Metzler, 2013: 383-384.

MÜLLER-KAMPEL, Beatrix. Komik und das Komische: Kriterien und Kategorien. *LiTheS, Zeitschrift für Literatur- und Theatersoziologie*, n. 7, 2012, p. 5-39.

PECHMANN, Paul (org.). *Wolfgang Bauer – Lektüren und Dokumente*. Klagenfurt, Ritter, 2008.

PREISENDANZ, Wolfgang; WARNING, Rainer. *Das Komische.* München, Wilhelm Fink, 1976.

SCHMÖLZER, Hilde. Gespräch mit Wolfgang Bauer. In: SCHMÖLZER, Hilde. *Das böse Wien. Gespräche mit österreichischen Künstlern.* München, Nymphenburger Verlag, 1973, p. 39-52.

SIHLER, Horst Dieter. Eine ‚Fieberkopf-Debatte. *Der Standard.* 19 de outubro de 2019. https://www.derstandard.at/story/2000110067521/handke-und-serbien-publikumsbeschimpfung-einst-und-jetzt. (20/10/2019).

WAGGERSHAUSER, Horst. Sumpftanzen: Zur komischen Avantgarde bei Wolfgang Bauer. München, edition text + kritik, 2016.

WIRTH, Uwe. *Diskursive Dummheit:* Abduktion und Komik als Grenzphänomene des Verstehens. Heidelberg, Winter, 1999.

*Recebido em 21 de abril de 2020*
*Aceito em 10 de julho de 2020*

# A sinonímia entre as construções com os verbos-suporte *bringen* e *kommen*: um estudo com base na teoria da metáfora conceptual

[The synonymy between constructions with the light-verbs *bringen* and *kommen*: a study based on the conceptual metaphor theory]

http://dx.doi.org/10.11606/1982-88372442333

Marina Sundfeld Pereira[1] [2]

**Abstract**: Light-verb constructions (LVC) are verb-noun combinations with a single meaning, for example, *zu Ende bringen* and *ins Gespräch kommen*. The light verbs *bringen* and *kommen* may form LVC with the same nouns, in a way that the LVC with *bringen* in the passive voice and with *kommen* are synonyms. The aim of this article is to investigate the differences of meaning between these two synonym LVC that emerge from syntax through the conceptual metaphors CLOSENESS IS STRENGTH OF EFFECT and MORE OF FORM IS MORE OF CONTENT (LAKOFF; JOHNSON 1980). In order to do so, we analyzed the data from Pereira's master thesis (2017), whose *corpora* were obtained from the *Corpora* Management and Analysis System (*Cosmas II*). We conclude that the subtle meaning differences between LVC formed with both verbs emerge from the abovementioned conceptual metaphors and that both of them allow the passive voice of *bringen* to carry more meaning than the LVC with *kommen*, in fact, the implicit agent. In addition, the LVC are influenced by the conceptual metaphors AN ACTION IS A LOCATION and AN ACTION IS AN OBJECT.

**Keywords**: Conceptual metaphor theory; light-verb contructions; passive voice.

**Resumo**: As construções com verbo-suporte (CVS) são ligações verbo-nominais com um significado único, por exemplo, *zu Ende bringen* e *ins Gespräch kommen*. Os verbos-suporte *bringen* e *kommen* podem formar CVS com os mesmos substantivos, de maneira que a CVS com *bringen* na voz passiva e com *kommen* sejam sinônimas. O objetivo deste artigo é investigar as diferenças de significado entre essas duas CVS sinônimas que emergem da sintaxe através das metáforas conceptuais PROXIMIDADE É FORÇA DE EFEITO e MAIS FORMA É MAIS CONTEÚDO (LAKOFF; JOHNSON 1980). Para tanto, analisamos os dados da dissertação de mestrado de Pereira

[1] Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Modernas, Av. Prof. Luciano Gualberto, 403, São Paulo, SP, 05508-900, Brasil. E-mail: masp@usp.br. ORCID: 0000-0001-8491-2899.

[2] Agradeço às professoras Maria Helena V. Battaglia e Paula Martins de Souza e aos colegas da disciplina Práticas de Leitura e Escrita Acadêmicas do 2º semestre de 2019 pelas críticas, sugestões e correções.

(cc) BY-NC

(2017), cujos *corpora* foram obtidos no Sistema de Gerenciamento e Análise de *Corpora* (*Cosmas II*). Concluímos que diferenças sutis de significado entre CVS formadas com ambos os verbos emergem das metáforas conceptuais citadas e que ambas permitem que a voz passiva de *bringen* carregue mais significado que a CVS com *kommen*, a saber, o agente implícito. Além disso, as CVS também sofrem influência das metáforas conceptuais UMA AÇÃO É UM LOCAL e UMA AÇÃO É UM OBJETO.

**Palavras-chave**: Teoria da metáfora conceptual; construções com verbo-suporte; voz passiva.

# 1 Introdução

O objetivo do presente artigo é analisar a sinonímia entre as construções com verbos-suporte (doravante CVS) formadas pelos verbos-suporte *kommen* e *bringen* com base nas metáforas conceptuais PROXIMIDADE É FORÇA DE EFEITO e MAIS FORMA É MAIS CONTEÚDO, conforme a teoria da metáfora conceptual de Lakoff e Johnson (1980).

De maneira geral, entende-se por CVS ligações verbo-nominais, em que um verbo semanticamente desbotado, chamado de verbo-suporte (VS), liga-se a um substantivo, de forma a expressar um significado único. É comum que o substantivo seja deverbal e, muitas vezes, o verbo que lhe dá origem, chamado de verbo-base, é sinônimo da CVS. Exemplos são construções como *eine Frage stellen*, *zum Erliegen bringen* e *in Bewegung kommen*. Considera-se que essas CVS são sinônimas, respectivamente, dos verbos-base *fragen*, *erliegen* e *bewegen*, que são verbos plenos (VP), ou seja, dotados de significado lexical. No entanto, CVS e verbo-base não são sinônimos perfeitos, distinguindo-se principalmente pela *Aktionsart* (cf. seção 3, abaixo).

Na dissertação de mestrado de Pereira (2017), são discutidas algumas definições distintas de CVS (cf. KAMBER 2008; HEINE 2008; EISENBERG 2004; HELBIG; BUSCHA 2001; ATHAYDE 2001), pois não existe uma definição homogênea e consensual. Como neste artigo apresentamos os dados da referida dissertação, usamos o mesmo critério para reconhecer CVS, ou seja, considera-se que uma construção é uma CVS se houver "a presença de 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). Esse critério inclui no rol de CVS construções com substantivos abstratos (deverbais, deadjetivais ou sem origem em outra palavra da língua alemã), podendo ou não haver uma preposição na parte nominal. Se comparado com outros critérios, ele é mais abrangente, pois, para alguns autores, como Eisenberg (2004), somente seriam CVS as construções formadas por substantivo deverbal e preposicionado.

O termo "semanticamente desbotado" tem origem na teoria da gramaticalização, segundo a qual os itens lexicais (palavras dotadas de significado) tornam-se, ao longo do tempo, palavras gramaticais, ou seja, seu conteúdo semântico sofre um desbotamento (*bleaching*), e elas passam a exercer uma função gramatical na língua e a depender de outra palavra com conteúdo lexical para constituir sentido (cf. SZCZEPANIAK 2009; HOPPER; TRAUGOTT 1994). Os verbos plenos (VP) são palavras dotadas de significado lexical pleno, enquanto os VS, ao contrário, dependem de um substantivo para constituir sentido e os verbos auxiliares, de um VP. No entanto, os VS são menos gramaticalizados do que os verbos-auxiliares (cf. CASTILHO 2010: 397). O caminho percorrido pelos verbos *bringen* e *kommen* para se tornarem VS está descrito na seção 3 do presente artigo.

A pesquisa de mestrado de Pereira (2017) apresenta uma análise sintático-semântica das construções com os VS *bringen* e *kommen*, mostrando que os dois verbos são intercambiáveis para a maior parte dos substantivos que os acompanha nas CVS. Ao todo, foram descritas construções com o VS *bringen* com 54 substantivos distintos, dos quais 39 ocorrem tanto com construções com o VS *bringen* na voz passiva, quanto com construções com o VS *kommen*. Os dados foram obtidos e analisados através de um *corpus* de estudo constituído para esse fim. Na seção 4, está descrito sucintamente o processo para a constituição do *corpus* com a ferramenta *Cosmas II*. Todas CVS apresentadas neste artigo são provenientes dos dados de Pereira, mas quando foi necessário exemplificar construções que não são CVS, extraímos excertos da internet ou do próprio *Cosmas II* para compor o presente artigo. Todos os grifos nos exemplos são nossos.

O motivo para esses verbos-suporte serem analisados em paralelo é a sinonímia entre eles, sendo as construções com o VS *kommen* sinônimas da voz passiva das construções com o VS *bringen*. Para justificar a coocorrência dessas duas formas sinônimas de expressar a passividade com CVS, assumimos que há diferenças entre seus significados, pois não podem existir dois sinônimos perfeitos em uma mesma língua (cf. CANÇADO 2015: 48; SCHWARZ-FRIESEL; CHUR 2014: 61). Contudo, não foi possível identificar, através da análise sintático-semântica empregada na dissertação de Pereira (2017), quais diferenças havia ao optar por um ou outro verbo.

Neste artigo, essa questão será abordada com o objetivo de determinar as nuances de significado que emergem da sintaxe entre as CVS com base na teoria da metáfora conceptual de Lakoff e Johnson (1980). Segundo os autores, compreendemos um

conceito novo em termos de outro conceito previamente conhecido. Normalmente, conceitos abstratos são compreendidos em termos de conceitos concretos, como por exemplo, o conceito de amor, que é abstrato, mas que pode ser compreendido em termos de força física, que, por sua vez, é um conceito concreto, ou seja, que se realiza no mundo físico. Assim, quando pensamos que duas pessoas estão atraídas uma pela outra, estamos conceitualizando o amor através da metáfora conceptual AMOR É FORÇA FÍSICA (LAKOFF; JOHNSON 1980: 46-51). As metáforas conceptuais também se manifestam na sintaxe da língua, pois, em nosso sistema conceptual, estão presentes as metáforas IDEIAS SÃO OBJETOS, EXPRESSÕES LINGUÍSTICAS SÃO CONTÊINERES e COMUNICAÇÃO É ENVIO. Na seção 2 deste artigo, apresentamos conceitos dessa teoria presentes na análise de CVS.

Na seção 5, as CVS com *kommen* e as CVS com *bringen* na voz passiva são analisadas à luz das metáforas conceptuais PROXIMIDADE É FORÇA DE EFEITO e MAIS FORMA É MAIS CONTEÚDO. Além disso, mostramos que as metáforas conceptuais UMA AÇÃO É UM LOCAL e UMA AÇÃO É UM OBJETO atuam na formação das CVS com *bringen* e com *kommen*.

Este artigo baseia-se na abordagem explicativa holística da linguística cognitiva, segundo a qual não há uma fronteira bem definida entre o léxico e a gramática, havendo um *continuum* entre eles (cf. LAKOFF 1987; LANGACKER 2008). Uma análise da sintaxe condizente com essa teoria pode se dar pela Gramática de Construções (cf. CROFT 2001; GOLDBERG 2006; GOLDBERG 1995). No entanto, o propósito do presente artigo é analisar as CVS com base nas metáforas conceptuais supracitadas e essas abordagens desenvolvem outras ideias para a sintaxe. Há um trabalho mais recente com uma proposta semelhante ao do presente artigo, em que são analisadas construções com infinitivo do inglês (PAVLOVIC 2014) com base na teoria de Lakoff e Johnson (1980), mais precisamente, na metáfora conceptual PROXIMIDADE É FORÇA DE EFEITO.

As CVS têm relação com as metáforas conceptuais, mas não têm relação com a metáfora como figura de linguagem. Assim, o significado de uma CVS é literal, e, dentro da Fraseologia, ela não é considerada uma expressão idiomática (cf. BURGER 2007). Dessa forma, uma expressão como *zur Welt kommen* não é considerada uma CVS, uma vez que *Welt* não é um substantivo abstrato e não dá nome à ação. Essa expressão é idiomática porque não é literal e quer dizer "vir ao mundo" (nascer). Contudo, as metáforas conceptuais estão presentes nas CVS, pois constituem um mecanismo pelo qual o significado concreto do VP torna-se desbotado, ou seja, o VP torna-se um VS, de acordo

com a teoria da gramaticalização (cf. GONÇALVES; LIMA-HERNANDES; CASSEB-GALVÃO 2007; HOPPER; TRAUGOTT 1994).

Assim, este artigo procura oferecer uma análise de CVS passivizadas com base na teoria da metáfora conceptual, que é um campo que vem ganhando cada vez mais interesse dentro da Linguística. Além disso, ele representa a continuidade da pesquisa de mestrado de Pereira (2017) sobre CVS com os verbos *bringen* e *kommen*.

## 2 A teoria da metáfora conceptual

As metáforas conceptuais são compreendidas como uma maneira de "compreender e experienciar uma coisa em termos de outra[3]" (LAKOFF; JOHNSON 1980: 5, tradução nossa). Os autores propõem uma diferença entre metáfora conceptual e metáfora como figura de linguagem. O primeiro tipo faz parte do nosso sistema conceptual, ou seja, é a maneira como compreendemos o mundo e é usada inconscientemente. Por outro lado, o segundo tipo é retórico, conhecido principalmente, mas não exclusivamente, por ser usado como recurso estético em obras literárias. O nosso sistema conceptual contém conceitos formados metaforicamente, e isso, de acordo com os autores, se reflete na língua cotidiana. Eles exemplificam com a metáfora conceptual DISCUSSÃO É GUERRA, realizada linguisticamente, em inglês, através de expressões como: *He **attacked every weak point** in my argument./His criticisms were **right on the target**./I **demolished** his argument./I never **won** an argument with him*.[4] (LAKOFF; JOHNSON 1980: 4, grifos dos autores). Esses são exemplos onde o conceito de discussão é compreendido no domínio de guerra por causa de suas semelhanças, pois em ambas pode-se perder ou vencer, acertar um alvo e há, pelo menos, dois participantes oponentes.

Contudo, não é somente no domínio da semântica que as metáforas conceptuais se manifestam. Lakoff e Johnson (1980) propõem que a forma sintática também sofre influência do nosso sistema conceptual, ou seja, das metáforas conceptuais, acarretando na escolha inconsciente da forma sintática pelo falante, de maneira a exprimir um significado específico.

[3] Em inglês, no original: *"[The essence of metaphor is] understanding and experiencing one kind of thing in terms of another."*
[4] "Ele **atacou cada ponto fraco** do meu argumento./As críticas dele foram *direto* **ao alvo**./Eu **destruí** o argumento dele./Eu nunca **ganhei** dele numa discussão." (tradução nossa, grifos dos autores).

Os autores afirmam que a língua é uma realização no tempo e, porque o tempo é conceitualizado em termos de espaço, a língua também é conceitualizada dessa maneira, com metáforas conceptuais espaciais (LAKOFF; JOHNSON 1980: 126). Assim, de acordo com os autores, a língua pode ser conceitualizada pela seguinte metáfora conceptual: EXPRESSÕES LINGUÍSTICAS SÃO CONTÊINERES e os significados que elas trazem são o conteúdo carregado por eles (LAKOFF; JOHNSON 1980: 127). No mundo físico, se um contêiner for grande, espera-se que seu conteúdo seja grande. Dessa forma, eles enunciam a seguinte metáfora conceptual: MAIS FORMA É MAIS CONTEÚDO. O exemplo dado para essa metáfora é a reduplicação de sons e palavras, como seria em *he is very very very tall*[5] (LAKOFF; JOHNSON 1980: 127), significando que ele é mais alto do que em simplesmente *he is very tall*[6] (LAKOFF; JOHNSON 1980: 127). A reduplicação pode ser generalizada da seguinte maneira:

> Um nome representa um objeto de certo tipo. Mais desse nome representa mais objetos desse tipo. Um verbo representa uma ação. Mais desse verbo representa mais dessa ação (talvez até sua conclusão). Um adjetivo representa uma propriedade. Mais desse adjetivo representa mais dessa propriedade. Uma palavra representa algo pequeno. Mais dessa palavra representa algo menor[7] (LAKOFF; JOHNSON, 1980: 128, tradução nossa).

Uma segunda metáfora conceptual ligada à sintaxe da língua é PROXIMIDADE É FORÇA DE EFEITO, que segundo os autores, existe em inglês, mas ainda não há estudos em outras línguas. Eles enunciam o seguinte princípio: "se o significado da forma A afeta o significado da forma B, então quanto mais perto a forma A estiver da forma B, mais forte será o efeito do significado de A sobre o significado de B[8]" (LAKOFF; JOHNSON 1980: 129, tradução nossa). Os autores exemplificam: na sentença *John won't leave until tomorrow*[9], a forma *n't* tem efeito de negação sobre o predicado *leave*. Em *Mary doesn't think he'll leave until tomorrow*[10], a forma *n't* também nega *leave* e não *think*, sendo essa

[5] "Ele é muito, muito, muito alto" (Tradução nossa).
[6] "Ele é muito alto" (Tradução nossa).
[7] Em inglês, no original: *"A noun stands for an object of certain kind. More of the noun stands for more of the object of that kind. A verb stands for an action. More of the verb stands for more of the action (perhaps until completion). An adjective stands for a property. More of the adjective stands for more of the property. A word stands for something small. More of the word stands for something smaller."*
[8] Em inglês, no original*: "If the meaning of form A affects the meaning of form B, then, the CLOSER the form A is to form B, the STRONGER will be the EFFECT of the meaning of A on the meaning of B"* (grifos dos autores).
[9] "John não irá embora até amanhã" (Tradução nossa).
[10] "Mary não acha que ele irá embora até amanhã" (Tradução nossa).

sentença um sinônimo para *Mary thinks he won't leave until tomorrow*[11]. Isso se dá por uma regra chamada *negative transportation*, que tem o efeito de transportar a negação para mais longe do predicado que nega. Assim, de acordo com os autores, a negação da primeira sentença é "mais forte" enquanto a da segunda é "mais fraca". Isso ocorreria porque na segunda sentença a negação está mais longe do predicado do que na primeira.

A sintaxe também pode ser determinada pelo que Lakoff e Johnson denominam orientação *me-first*. Os autores partem da observação de Cooper e Ross (1975 apud LAKOFF; JOHNSON 1980: 132) de que nosso sistema conceptual é formado pela observação de um membro prototípico da nossa cultura, que andaria para frente, se orientaria para cima e se veria como ativo e como bom. De acordo com Lakoff e Johnson, essa propriedade está correlacionada com a ordem em que as palavras aparecem normalmente na língua. Nos exemplos "em cima e embaixo, para frente e para trás, ativo e passivo, bom e ruim, aqui e lá", a ordem das palavras é mais normal do que nos exemplos "embaixo e em cima, para trás e para frente, passivo e ativo, ruim e bom, lá e aqui". Assim, no nosso sistema conceptual, está presente a metáfora O MAIS PRÓXIMO VEM PRIMEIRO, e isso tem implicações na ordem em que escolhemos as palavras. Uma vez que falamos de maneira linear, a palavra que vem primeiro é escolhida por ser a mais próxima do falante (para cima, para frente, aqui, agora etc.).

A influência que nosso sistema conceptual exerce sobre nossas escolhas sintáticas leva os autores a concluir que a própria forma sintática é portadora de significado. Portanto, qualquer mudança sintática acarreta em uma diferença, mesmo que sutil, no significado da sentença. Isso explicaria a afirmação de Dwight Bolinger (1977, apud LAKOFF; JOHNSON 1980: 126) de que é impossível existir paráfrases perfeitas. Os autores explicam: "nós espacializamos a forma lingüística; as metáforas espaciais aplicam-se à forma linguística porque elas são espacializadas; as próprias formas linguísticas são dotadas de conteúdo em virtude de metáforas de espacialização[12]" (LAKOFF; JOHNSON 1980: 126, tradução nossa).

A partir dessa explicação de Lakoff e Johnson, sabemos que a escolha por formar uma sentença com o VS *bringen* na voz passiva ou com o VS *kommen* acarreta em uma mudança de significado, já que ambas diferem sintaticamente. Com o intuito de verificar

[11] "Mary acha que ele não irá embora até amanhã" (Tradução nossa).
[12] Em inglês, no original: *"We spatialize linguistic form; Spatial metaphors apply to linguistic form as it is spatialized; Linguistic forms are themselves endowed with content by virtue of spatialization metaphors."*

a influência que as metáforas conceptuais exercem sobre o significado de uma sentença em alemão, empregamos uma análise sintático-semântica em construções com o VS *bringen* na voz passiva com *werden* e comparamos com construções com o VS *kommen*. Verificamos, ao empregar a voz passiva, se a metáfora PROXIMIDADE É FORÇA DE EFEITO atua como fator de diferenciação, ou seja, se *bringen* exerce menos efeito sobre o complemento no nominativo do que *kommen*, uma vez que a perífrase verbal aumenta a distância entre o verbo e o complemento no nominativo. Além disso, verificamos se, ao usar uma perífrase, a metáfora MAIS FORMA É MAIS CONTEÚDO também influencia na composição do significado.

Na próxima seção, explicamos o caminho percorrido pelos verbos *bringen* e *kommen* de sua forma plena, ou lexical, até se tornarem VS (semanticamente desbotados).

## 3 Os verbos *bringen* e *kommen*: de verbos-plenos a verbos-suporte

Ambos os verbos, *bringen* e *kommen*, quando usados como VP podem expressar um deslocamento espacial. No exemplo (1), abaixo, o verbo apresenta esse significado concreto:

> (1) Ein Rettungswagen **brachte** ihn **in ein Krankenhaus**. (HAZ11/JAN.00348 Hannoversche Allgemeine, 08/01/2011)
> "Uma ambulância o levou para um hospital."

Como em uma sentença, o verbo projeta o caso e o papel temático em seus complementos (cf. Princípio de Projeção, CASTILHO 2010: 688), no exemplo (1), o verbo *bringen* projeta o papel de agente em seu complemento no nominativo (*ein Rettungswagen*), de tema no complemento no acusativo (*ihn*) e, ainda, um complemento preposicionado de local (*in ein Krankenhaus*). Para que não haja a obrigatoriedade de se expressar o agente com o verbo *bringen*, deve ser formada a voz passiva, como em (2) abaixo:

> (2) Kate soll am Morgen des 29. April mit dem Auto zur Westminster Abbey **gebracht werden**, wo die Trauung um 11 Uhr britischer Zeit (12 Uhr MEZ) beginnt. (HAZ11/JAN.00216 Hannoversche Allgemeine, 06/01/2011)

> "Kate deverá ser levada de carro para a Abadia de Westminster na manhã de 29 de abril, onde, às 11 horas do horário britânico (12 horas no Horário da Europa Central), começará a cerimônia de casamento."

Como prediz a regra gramatical da língua alemã, na voz passiva, o papel temático de tema é projetado no complemento no nominativo, por isso, *Kate*, embora seja um ser animado, não se desloca espacialmente por iniciativa própria. A sentença poderia ser parafraseada por *man bringt Kate zur Westminster Abbey*, em que o agente é *man* e o tema, *Kate*, ocupa o lugar do complemento no acusativo.

> (3) Bis heute nimmt Ariane alle Immigranten, die **in die Stadt am Mittelmeer kommen**, auf. (B11/JAN.00273 Berliner Zeitung, 05/01/2011)
> "Até hoje, Ariane recebe todos os imigrantes que vêm para a cidade do Mediterrâneo. "

Em (3), acima, o verbo *kommen*, por sua vez, além do complemento preposicionado de local (*in die Stadt am Mittelmeer*), projeta apenas mais um complemento no caso nominativo (*die*). Ao contrário do que acontece com o complemento no nominativo de *bringen*, no complemento no nominativo de *kommen* não é projetado o papel de agente, mas de tema (cf. PEREIRA, 2017). O complemento no nominativo não precisa ter características de agente, como ser animado e humano, por isso, é possível formar uma sentença como *das Essen kommt gleich auf den Tisch* (DUDEN ONLINE). Dado que o VS *kommen* já traz embutida a noção de passividade, isto é, ele não expressa um agente, as CVS que ele forma podem ser consideradas sinônimas das construções com o VS *bringen* na voz passiva.

Uma característica dos verbos em alemão é a expressão da *Aktionsart* (modo da ação) como parte componente da carga semântica do verbo, ao lado de seu significado lexical. A partir da classificação da *Aktionsart* descrita por Helbig e Buscha (2001: 62-63), Pereira (2017) considera tanto o VP *bringen* quanto o VP *kommen* como verbos perfectivos, ou seja, são pontuais, sem se estender no tempo. A diferença entre eles está na causatividade, uma vez que *bringen* projeta um agente (ou uma causa) e *kommen* projeta um tema.

Quando ocorre o desbotamento semântico dos verbos *bringen* e *kommen*, a ação passa a ser nomeada por um substantivo que terá de ocupar um lugar na sentença onde antes estava um dos complementos do verbo. *Bringen* e *kommen* como VS deixam de

expressar o significado concreto de deslocamento espacial, porém preservam as marcas de tempo, de pessoa e a *Aktionsart*.

Com esses verbos, o substantivo da CVS normalmente ocupa o lugar do complemento preposicionado, formando uma CVS preposicionada, como (4) e (5) ou, em casos mais periféricos, o substantivo ocupa o complemento no nominativo de *kommen* ou o complemento no acusativo de *bringen*, formando CVS não preposicionadas como (6) e (7):

> (4) Ein kleiner Windstoß genügt, um Schnee und Eis **zu Fall** zu **bringen**. (HAZ10/JAN.02606 Hannoversche Allgemeine, 18/01/2010)
> "Uma pequena rajada de vento é suficiente para fazer cair neve e gelo. "

> (5) „Schiri, Foul!" Der Wendezeller Kevin Kalweit **kommt** nach einer Attacke des Braunschweigers Kay Hertel **zu Fall**. (BRZ10/MAR.07106 Braunschweiger Zeitung, 15/03/2010)
> "'Árbitro, falta!' Kevin Kalweit, do Wendezell, vem a cair após um ataque de Kay Hertel, do Braunschweig."

> (6) Die Spendenkampagne „Ein Engel für St. Petrus" soll **weitere finanzielle Hilfe bringen**. (BRZ13/MAI.02888 Braunschweiger Zeitung, 08/05/2013)
> "A campanha de doação 'Um anjo para São Pedro' deve trazer mais ajuda financeira. "

> (7) Für einen Hund aber **kommt jede Hilfe** zu spät. (BRZ10/JAN.12405 Braunschweiger Zeitung, 29/01/2010)
> "Mas para um cachorro, toda ajuda chega tarde demais. "

A ação dos exemplos (4) e (5) acima é nomeada pelo substantivo *Fall* (queda), que por sua vez, tem origem no verbo *fallen* (cair). O complemento que designa o objeto ou pessoa que cai recebe o papel de tema. Assim, considera-se que o substantivo abstrato projeta papéis temáticos aos complementos da CVS. No entanto, na construção com o VS *bringen*, há uma causa para a queda (*ein kleiner Windstoß*), além do tema (*Schnee und Eis*). Com o VS *kommen*, ao contrário, não há um agente e o tema é projetado no complemento no nominativo (*Kevin Kalweit*). Por isso, além do substantivo que dá nome à ação, consideramos que o VS colabora com a projeção de papéis temáticos e de caso aos complementos, sendo *bringen* corresponsável por projetar o papel de agente da ação de causar uma queda, e *kommen*, corresponsável pelo papel de tema ao complemento no nominativo da sentença (cf. WOTJAK; HEINE 2007).

Por conta da ausência de preposição na parte nominal, as CVS (6) e (7) acima não estão no rol de exemplos prototípicos de acordo com Pereira (2017). Em ambas, a ação *helfen* é nomeada pelo substantivo *Hilfe*, que, junto com o VS, contribui para a atribuição dos papéis temáticos. Nesses exemplos, a diferença também está no agente: presente na construção com o VS *bringen* e ausente na construção com *kommen*.

Na descrição de Pereira (2017), foram encontradas CVS com *bringen* e *kommen*, cujas partes nominais recebem preposição de lugar: *zu*, *in*, *auf*, *an*, *unter*, como nos seguintes exemplos:

QUADRO 1 - Substantivos preposicionados que formam CVS com *kommen* e com *bringen* na voz passiva (Baseado em PEREIRA, 2017).

| Número | Parte nominal da CVS (substantivo e preposição) | Origem do substantivo |
|---|---|---|
| 01 | zum Abschluss | deverbal: abschließen |
| 02 | zur Abstimmung | deverbal: abstimmen |
| 03 | zur Aufführung | deverbal: aufführen |
| 04 | in die Ausbildung | deverbal: ausbilden |
| 05 | zum Ausdruck | deverbal: ausdrücken |
| 06 | in Bedrängnis | deverbal: bedrängen |
| 07 | in Bewegung | deverbal: bewegen |
| 08 | ins Bewusstsein | deadjetival: bewusst |
| 09 | in Einklang | deverbal: klingen |
| 10 | zum Einsturz | deverbal: einstürzen |
| 11 | zu(m) Ende | deverbal: enden |
| 12 | zum Erfolg | deverbal: erfolgen |
| 13 | zum Erliegen | deverbal: erliegen |
| 14 | zur Erscheinung | deverbal: erscheinen |
| 15 | zur Explosion | deverbal: explodieren |
| 16 | zu Fall | deverbal: fallen |
| 17 | in Gang | deverbal: gehen |
| 18 | in Gefahr | deverbal: gefährden |
| 19 | ins Gespräch | deverbal: sprechen |
| 20 | zum Halten | deverbal: halten |
| 21 | auf die Idee | francês: idée |
| 22 | zum Kochen | deverbal: kochen |
| 23 | unter Kontrolle | deverbal: kontrollieren |
| 24 | an die Macht | deadjetival: mächtig |
| 25 | in Ordnung | deverbal: ordnen |
| 26 | zur Räson | deverbal: räsonieren |
| 27 | zur/in die Serienreife | deadjetival: serienreif |
| 28 | in Sicherheit | deverbal: sichern |
| 29 | zur Sprache | deverbal: sprechen |
| 30 | zum Stocken | deverbal: stocken |
| 31 | zum Tanzen | deverbal: tanzen |
| 32 | in Verbindung | deverbal: verbinden |
| 33 | zur Vernunft | deadjetival: vernünftig |

| | | |
|---|---|---|
| 34 | in Verruf | deverbal: verrufen |
| 35 | auf den Wissensstand | deverbal: stehen |
| 36 | in Zusammenhang | deverbal: zusammenhängen |

A maioria dos 36 substantivos presentes no quadro acima é deverbal, como são prototipicamente formadas as CVS. Nos casos periféricos, os substantivos têm outra natureza. No quadro acima, há 5 CVS periféricas, sendo 4 exemplos deadjetivais (números 8, 24, 27 e 33) e 1 exemplo com um substantivo que tem sua origem na língua francesa (número 21).

Nos casos menos comuns, em que a CVS não recebe preposição, a ação toma o lugar do complemento no nominativo do verbo *kommen* e da voz passiva de *bringen*. Na voz ativa da construção com o VS *bringen*, o complemento no acusativo dá lugar ao substantivo da parte nominal. Pereira (2017) apresenta os seguintes exemplos:

QUADRO 2 - Substantivos não preposicionados que formam CVS com *kommen* e com *bringen* na voz passiva (Baseado em PEREIRA 2017).

| Número | Parte nominal da CVS com bringen | Parte nominal da CVS com kommen | Origem do substantivo |
|---|---|---|---|
| 01 | Gerechtigkeit | zu Gerechtigkeit | deadjetival: gerecht |
| 02 | Hilfe | Hilfe | deverbal: helfen |
| 03 | Leistung | Leistung | deverbal: leisten |

A quantidade de dados de CVS não preposicionadas é menos expressiva em Pereira (2017) do que a de CVS preposicionadas. Não por acaso, elas foram classificadas pela autora como não prototípicas (ou periféricas). Além disso, parece haver uma restrição maior para que o VS *kommen* atue como substituto para o VS *bringen* em CVS não preposicionadas. Por exemplo, na ocorrência número 01 do quadro 2, o verbo *kommen* exigiu preposição. Além disso, *bekommen* apresenta-se como um VS concorrente de *kommen* nesses casos como, por exemplo, nas CVS *Ärger bringen/bekommen* (cf. PEREIRA 2017).

A próxima seção contém uma descrição sucinta da metodologia usada por Pereira (2017) para constituição dos *corpora* com a ferramenta *Cosmas II* e para a análise dos dados das CVS com *bringen* e *kommen*.

# 4 Metodologia

A metodologia empregada na pesquisa de mestrado de Pereira (2017) é a linguística de *corpus*, que tem a vantagem de permitir a observação da língua em contextos reais de uso, sem a necessidade de que exemplos artificiais sejam criados. Entende-se que "a linguística de *corpus* é uma abordagem empírica para o estudo da língua" (TAGNIN 2015: 19). Um *corpus* é:

> [...] uma compilação eletrônica e criteriosa de (amostras de) textos que ocorrem naturalmente com o objetivo de representar uma dada língua ou algum de seus aspectos mais pontuais de forma a possibilitar uma análise linguística previamente delineada (VIANA 2008: 31).

Para obter os dados, Pereira (2017) constituiu um *corpus* de estudo utilizando a ferramenta *Cosmas II*[13] (*Corpus Search, Management and Analysis System*). Essa é uma ferramenta gratuita disponibilizada pelo *Leibniz-Institut für Deutsche Sprache* (IDS), que dá acesso ao *corpus* de referência alemão – *Deutsches Referenz Korpus* (DeReKo).

A constituição do *corpus* de estudo deu-se em etapas. A primeira etapa consistiu na busca através da opção SUCHWORT do verbo *bringen* nas formas infinitiva e flexionada em textos jornalísticos de veículos alemães publicados a partir de 2010. A partir dos resultados, foram verificadas ocorrências de CVS de *bringen* caso a caso, pois ainda não há uma ferramenta automática para o reconhecimento dessas construções.

A segunda etapa consistiu na busca por ocorrências de CVS com *kommen*, cujos substantivos componentes fossem os mesmos encontrados nas CVS com *bringen*, com o intuito de descrevê-las paralelamente, evidenciando a sinonímia entre ambas. Para isso, usou-se a opção ABSTAND, que permite a busca por duas palavras ao mesmo tempo, ou seja, o VS e o substantivo componente da CVS. A mesma opção foi usada para se encontrar CVS de *bringen* na voz passiva com o verbo auxiliar *werden*.

Após a constituição dos *corpora* de construções com o VS *bringen*, CVS com *bringen* passivizadas e de construções com o VS *kommen*, foram selecionados 54 exemplos, que foram descritos de acordo com: verbo-base, análise sintática baseada na gramática de valências, descrição da *Aktionsart* e se a construção já se encontrava cristalizada ou se ainda permitia alterações, conforme os testes descritos na dissertação (cf. PEREIRA 2017).

[13] LEIBNIZ-INSTITUT FÜR DEUTSCHE SPRACHE. *Cosmas II*. https://www.ids-mannheim.de/cosmas2/. (13/10/2019).

De acordo com os dados analisados na dissertação (PEREIRA 2017), 39 dos 54 substantivos coocorrem com o VS *bringen* na voz passiva e com o VS *kommen*. Embora sejam sinônimas, essas construções apresentam diferenças de significado, pois não existem sinônimos perfeitos na língua. Por isso, com o presente artigo, amplia-se a análise sintático-semântica realizada na dissertação com o intuito de mostrar as nuances de sentido que justifiquem a coexistência das duas formas de expressar passividade com CVS. Para isso, embasamos a análise dessas CVS, a ser apresentada na próxima seção, na teoria da metáfora conceptual de Lakoff e Johnson (1980).

# 5 Análise

Esta seção contém a análise das CVS com *bringen* na voz passiva e com *kommen*, cujo intuito é verificar as nuances de significado que emergem da sintaxe a partir de metáforas conceptuais. Na subseção 5.1, as CVS são analisadas a partir da metáfora conceptual PROXIMIDADE É FORÇA DE EFEITO. Em 5.2, são analisadas a partir da metáfora conceptual MAIS FORMA É MAIS CONTEÚDO. Na subseção 5.3, mostra-se a presença das metáforas conceptuais UMA AÇÃO É UM LOCAL e UMA AÇÃO É UM OBJETO nas CVS com *bringen* e com *kommen*.

## 5.1 Influência da metáfora conceptual PROXIMIDADE É FORÇA DE EFEITO sobre as construções com verbos-suporte

De acordo com Lakoff e Johnson, os falantes da língua inglesa têm em seu sistema conceptual a metáfora PROXIMIDADE É FORÇA DE EFEITO. Um exemplo da manifestação linguística dessa metáfora é a sentença *who is the man **closest** to Khomeini?*[14] (LAKOFF; JOHNSON, 1980: 129, grifo dos autores), sendo que *closest* (mais próximo) significa "aquele que tem mais efeito sobre o Khomeini".

Em alemão, observamos o mesmo fenômeno linguístico através da palavra *eng* (estreito). Em (8) o adjetivo expressa seu sentido literal, espacial, para informar que os degraus (*Stufen*) são estreitos (*eng*).

[14] "Quem é o homem **mais próximo** a Khomeini?" (Tradução nossa, grifo dos autores).

(8) Seit seinem unrühmlichen Schulabgang steigt er in dem Türmchen gleich neben dem Jugendzentrum Mühle fast wöchentlich die **engen** Stufen zum Büro der Sozialarbeiterin Gesa Lüdke hinauf. (BRZ13/JAN.00590 Braunschweiger Zeitung, 03/01/2013)

"Desde sua inglória saída da escola, ele tem subido, quase semanalmente, os degraus estreitos do escritório da assistente social Gesa Lüdke na torrezinha ao lado do centro juvenil de Mühle. "

No exemplo (9) abaixo, *eng* expressa uma força de efeito, ou seja, "em cooperação estreita" (*in enger Kooperation*) significa que a cooperação exerce um forte efeito sobre o trabalho executado. Assim, inferimos que no sistema conceptual do falante de alemão também existe a metáfora PROXIMIDADE É FORÇA DE EFEITO.

(9) Was brauchen die Schüler also? Helle Farben die die 70er-Jahre schnell verschwinden lassen. Und genau deshalb wurde jetzt in einem Testraum ein neues Farbkonzept erprobt und zwar in **enger** Kooperation mit der BBS Fredenberg. (BRZ13/JAN.00446 Braunschweiger Zeitung, 03/01/2013)

"Então, do que os alunos precisam? Cores claras, que fazem os anos 70 desaparecerem rapidamente. E é exatamente por isso que um novo conceito de cores foi provado em uma sala de teste, em estreita cooperação com o BBS Fredenberg."

Essa metáfora está no inconsciente dos falantes e, por isso, analisamos aqui se ela está presente também na sintaxe da língua. Mencionamos na seção 3 que o verbo projeta papel temático e de caso nos complementos através do princípio de projeção (cf. CASTILHO 2010). Consideramos que a projeção também é uma metáfora e, por esse motivo, está sujeita à coerência interna do sistema conceptual. Com base na metáfora conceptual PROXIMIDADE É FORÇA DE EFEITO, entendemos que os complementos mais próximos do verbo sofrem seu efeito de maneira mais forte. O complemento no nominativo é o mais próximo do verbo e, portanto, o que mais deve sofrer seu efeito.

Em alemão, o complemento no nominativo é o sujeito da sentença e, ainda, tem concordância com a flexão do verbo. Assim, pode-se considerar que a força de efeito do verbo sobre o complemento no nominativo é maior do que sobre os outros complementos. Em orações principais afirmativas (*Hauptsätze*), o complemento no nominativo situa-se próximo ao verbo. Isso é coerente com a metáfora conceptual PROXIMIDADE É FORÇA DE EFEITO.

Em nosso sistema conceptual, temos a tendência de priorizar certos aspectos em relação a outros, conforme afirmam Lakoff e Johnson (1980: 132-133). Como priorizamos o que é ativo, quando o verbo projeta o papel de agente (ou causador), como

é o caso de *bringen*, a tendência é que ele seja atribuído ao complemento com maior força de efeito, ou seja, ao seu complemento mais próximo, o complemento no nominativo. Em (10) abaixo, *die Schleuser* (contrabandistas) é agente no nominativo, enquanto *die Flüchtlinge* (refugiados), paciente no acusativo.

> (10) Im Schutz der Dunkelheit **bringen** die Schleuser die Flüchtlinge von einer konspirativen Wohnung in die nächste. (Z14/JUN.00035 Die Zeit (Online-Ausgabe), 05/06/2014)
> "Protegidos pela escuridão, os contrabandistas levam os refugiados de uma casa conspiratória para outra. "

Por causa dessa tendência de priorizar o agente, apenas quando o verbo não projeta papel de agente na voz ativa, como é o caso de *kommen*, que outro papel temático poderá ser projetado no complemento no nominativo, por exemplo, de tema, como *ein Rothaariger, eine farbige Frau und ein ehemaliger Flüchtling aus Somalia* em (11), abaixo:

> (11) Bald war dieser Witz in der Welt: „Ein Rothaariger, eine farbige Frau und ein ehemaliger Flüchtling aus Somalia **kommen** in einen Pub – und jeder kauft ihnen einen Drink." (U12/DEZ.04500 Süddeutsche Zeitung, 31/12/2012)
> "Logo essa piada apareceu no mundo: 'Um ruivo, uma mulher de cor e um ex-refugiado da Somália chegam a um *pub* - e todo mundo compra uma bebida para eles'".

A voz passiva do verbo *bringen* é formada com o auxiliar *werden*. Quando ocorre como verbo pleno, *werden* é um verbo de ligação, ou seja, liga um complemento no nominativo a outro no nominativo e não projeta um papel agente. Na voz passiva, *werden* tem mais proximidade e, portanto, mais efeito sobre o complemento no nominativo, não projetando nele um papel de agente. Ou seja, a metáfora conceptual PROXIMIDADE É FORÇA DE EFEITO parece atuar na formação da voz passiva, em que o agente, que tem prioridade sobre os demais papéis, pode ser suprimido graças ao distanciamento entre o verbo principal e o complemento no nominativo e à proximidade entre o complemento no nominativo e o *werden*, que não atribui agente. O exemplo (12) abaixo ilustra a voz passiva da CVS *in Ordnung bringen*, em que o complemento no nominativo *die Grünanlagen* (as áreas verdes) recebe papel de paciente:

> (12) Ansonsten **wurden** auch die Grünanlagen neu gestaltet und **in Ordnung gebracht**. (BRZ10/JUL.06601 Braunschweiger Zeitung, 15/07/2010)

"Além disso, também as áreas verdes foram redesenhadas e postas em ordem. "

Com o verbo *kommen*, esse distanciamento não é necessário, pois o papel de agente não é projetado no complemento nominativo, que é paciente, como *die Ehe* (o casamento) em (13), abaixo:

(13) „Mal dachte ich, die Ehe **kommt in Ordnung**, mal war ich pessimistisch." (BRZ12/OKT.05227 Braunschweiger Zeitung, 11/10/2012)
"Às vezes eu pensava: o casamento vai entrar em ordem. Às vezes, eu era pessimista. "

Por não ser um verbo transitivo, não é possível a formação da voz passiva **gekommen werden*, e a auxiliarização com o verbo *sein* é possível não para a construção da voz passiva de estado (*Zustandspassiv*), mas para a formação do *Perfekt* de *kommen*, que expressa o tempo passado *gekommen sein*.

Através da análise apresentada nesta seção, a metáfora conceptual PROXIMIDADE É FORÇA DE EFEITO explica a formação da voz passiva. A construção com o VS *kommen* pode ser usada em paralelo às CVS com *bringen* na voz passiva que, embora sinônimas, distinguem sutilmente o significado. Enquanto o VS *kommen* não expressa agente, o auxiliar *werden* enfraquece a relação de *bringen* com o complemento no nominativo, no qual não é projetado o papel de agente. Contudo, o agente está subentendido na construção passiva. Demonstramos essa afirmação através da reformulação dos exemplos (12) e (13) em (12') e (13') abaixo:

(12') Ansonsten wurden auch die Grünanlagen neu gestaltet und **kamen in Ordnung**.
"Além disso, também as áreas verdes foram redesenhadas e entraram em ordem."

(13') „Mal dachte ich, die Ehe **wird in Ordnung gebracht**, mal war ich pessimistisch."
"Às vezes eu pensava: o casamento vai ser posto em ordem. Às vezes eu era pessimista. "

Em (12'), ao substituir a perífrase verbal da voz passiva pelo verbo *kommen*, ele passa a projetar papel de paciente no complemento nominativo da sentença, pois ele está próximo a esse complemento, através da metáfora PROXIMIDADE É FORÇA DE EFEITO. Comparando com a versão original apresentada em (12), o substantivo da parte nominal é o mesmo e contribui para o significado lexical da construção, mas a nuance de sentido

emerge da sintaxe, mudando a maneira como percebemos o complemento nominativo *die Grünanlagen*. Enquanto *kommen* projeta um paciente que pode ter se modificado sem um agente ou causador, a perífrase *gebracht werden* enfraquece a relação do agente de *bringen* com o nominativo, permitindo a interpretação de que o paciente foi modificado por um agente ou causa. Da mesma maneira, em (13), podemos interpretar a esperança de que o casamento melhore sozinho, enquanto em (13') fica implícito que alguém vai empenhar esforços para o casamento melhorar, pois o agente projetado por *bringen* está enfraquecido pela distância maior causada pela inserção de *werden*, mas continua implícito na voz passiva.

Assim, oferecemos uma explicação para motivo de ser possível expressar o agente implícito da construção com *bringen* na voz passiva através de um complemento preposicionado com *von* ou com *durch*, mas o mesmo não é possível com o VS *kommen*. Essa questão será abordada novamente na próxima subseção, onde analisamos as CVS com *kommen* e com *bringen* à luz da metáfora conceptual MAIS FORMA É MAIS CONTEÚDO.

## 5.2 Influência da metáfora conceptual MAIS FORMA É MAIS CONTEÚDO sobre as construções com verbo-suporte

Lakoff e Johnson (1980) exemplificam a presença da metáfora MAIS FORMA É MAIS CONTEÚDO na sintaxe através da iteração e da repetição de vogais para indicar mais conteúdo, conforme mencionado na seção 2 do presente artigo. Em alemão, o mesmo fenômeno pode ser observado, como nos exemplos (14) e (15), abaixo:

(14) Ich trank eine **sehr, sehr, sehr** teure Flasche Wein.[15]
"Eu bebi uma garrafa de vinho muito, muito, muito cara."

(15) Alles ist plötzlich so **groooooß**.[16]
"Tudo de repente é tão graaaaande."

Assim, pode-se inferir que a metáfora conceptual MAIS FORMA É MAIS CONTEÚDO também faz parte do sistema conceptual dos falantes de alemão. Dessa forma, as CVS

[15] DIE WELT. *Ich trank eine sehr sehr sehr teure Flasche Wein*. https://www.welt.de/vermischtes/article172007107/WELT-Momente-2017-Ich-trank-eine-sehr-sehr-sehr-teure-Flasche-Wein.html. (04/01/2020).
[16] WER WEISS WAS. *Alles ist plötzlich so groooooss*. https://www.wer-weiss-was.de/t/alles-ist-ploetzlich-so-groooooss/320501. (04/01/2020).

são conceitualizadas como contêineres que carregam informação. Se compararmos as CVS sinônimas com *kommen* e com *gebracht werden*, inferimos que a perífrase verbal que expressa a passividade deve conter mais conteúdo por ser maior, contendo dois verbos em lugar de apenas um.

A voz passiva das construções com o VS *bringen* pode conter o agente da passiva, como em (16), abaixo. Essa possibilidade não existe na expressão através da construção com o VS *kommen* em (17).

> (16) Das Lattenwerk mit sieben Metern Höhe und Durchmesser schwebt unter der Decke und **wird** *von einem Motor* langsam **in Bewegung gebracht**. (BRZ10/JUL.03666 Braunschweiger Zeitung, 08/07/2010)
> "A estrutura de ripas, com altura e diâmetro de sete metros, paira sob o teto e é lentamente posta em movimento por um motor."

> (17) Erst wenn Eltern wieder **in Bewegung kommen** und auch ihre Kinder motivieren, draußen mit Freunden unterwegs zu sein oder einen Mannschaftssport zu treiben, wird die Trägheit und der Bewegungsmangel der Kinder positiv beeinflusst. (BRZ10/DEZ.07189 Braunschweiger Zeitung, 15/12/2010)
> "Somente quando os pais vierem a se mexer novamente e motivarem seus filhos a sair com amigos ou praticar esportes em equipe é que a preguiça e a falta de exercício das crianças serão influenciadas positivamente."

A possibilidade de retomar o agente é coerente com a metáfora conceptual MAIS FORMA É MAIS CONTEÚDO, pois através dela há uma espécie de somatória dos papéis projetados por *werden* e por *bringen*, possibilitando que o agente permaneça implícito. Com o verbo *kommen*, ao contrário, nenhum agente fica implícito, e podemos observar isso através dos exemplos (16) e (17) reformulados abaixo. Em (16') o resultado é agramatical, enquanto em (17') a reformulação parece perder em estilo por encadear uma construção passiva com uma ativa.

> (16') *Das Lattenwerk mit sieben Metern Höhe und Durchmesser schwebt unter der Decke und **kommt** *von einem Motor* langsam **in Bewegung**.
> "*A estrutura de ripas, com altura e diâmetro de sete metros, paira sob o teto e entra lentamente em movimento por um motor."

> (17') Erst wenn Eltern wieder **in Bewegung gebracht werden** und auch ihre Kinder motivieren, draußen mit Freunden unterwegs zu sein oder einen Mannschaftssport zu treiben, wird die Trägheit und der Bewegungsmangel der Kinder positiv beeinflusst.

> "Somente quando os pais forem postos em movimento novamente e motivarem seus filhos a sair com amigos ou praticar esportes em equipe é que a preguiça e a falta de exercício das crianças serão influenciadas positivamente."

Conforme explicado na subseção 5.1 acima, a perífrase verbal com *werden* diminui a força de *bringen* sobre o complemento no nominativo através da metáfora PROXIMIDADE É FORÇA DE EFEITO e, nesta seção, mostramos que, por causa da metáfora MAIS FORMA É MAIS CONTEÚDO, é possível que ela mantenha o agente subentendido. Com *kommen*, ao contrário, não há a possibilidade de um agente implícito, visto que esse papel temático não é projetado pelo verbo desde sua origem como verbo pleno.

A metáfora MAIS FORMA É MAIS CONTEÚDO ajuda a explicar também a própria coexistência das CVS com seus verbos-base. Storrer (2013) menciona que, embora o uso das CVS seja desaconselhado por manuais de estilo, a existência delas causa um ganho de significado, uma vez que são capazes de modificar a *Aktionsart* do verbo-base. Abaixo estão exemplos:

> (18) In der Nähe von Oslo ist eine Wasserstofftankstelle **explodiert**...[17]
> "Um posto de combustível de hidrogênio explodiu perto de Oslo..."

> (19) Dann drehen sie die am anderen Ende der Schläuche befestigen Gasflaschen auf und **bringen** das Gas-Luft-Gemisch **zur Explosion**. (HMP11/MAI.02738 Hamburger Morgenpost, 31/052011)
> "Em seguida, eles desparafusam as garrafas de gás presas à outra extremidade das mangueiras e explodem a mistura de gás e ar."

> (20) Zwei Tage später **kommt** tatsächlich Sprengstoff **zur Explosion**... (M10/DEZ.90201 Mannheimer Morgen, 24.12.2010)
> "Explosivos vêm a explodir de fato dois dias depois..."

O verbo *explodieren* (explodir) não expressa uma causa, e sua *Aktionsart* é a mudança de estado. Sua nominalização *Explosion* unida com o verbo *kommen* acresce a *Aktionsart* ingressiva à expressão. A CVS *zur Explosion kommen* não só expressa a mudança de estado, mas também o início da explosão. Quando o substantivo deverbal forma uma CVS com *bringen*, além da *Aktionsart* ingressiva, a expressão ganha um agente ou uma causa.

[17] SPIEGEL ONLINE. *Wasserstofftankstelle explodiert – Versorgung mit dem Treibstoff eingestellt*. https://www.spiegel.de/auto/aktuell/norwegen-wasserstofftankstelle-explodiert-toyota-reagiert-a-1271980.html. (04/01/2020).

Abaixo há mais exemplos de acréscimo de significado através das CVS:

(21) Wunderkind **schließt** mit 9 Studium **ab**.[18]
"Criança prodígio termina os estudos aos 9 anos."

(22) Auch sie **bringt** im Todesjahr ein Großprojekt **zum Abschluss**. (BRZ10/FEB.10175 Braunschweiger Zeitung, 20/02/2010)
"Ela também completa um grande projeto no ano de sua morte."

(23) Das Planverfahren für das Hotel Quellenhof, das anbauen möchte (die SZ berichtete), **kommt zum Abschluss**. (BRZ11/JUN.04400 Braunschweiger Zeitung, 10/06/2011)
"O processo de planejamento do Hotel Quellenhof, que deseja expandir (informou a SZ), está chegando ao fim."

Em (21), o verbo *abschließen* (terminar) tem *Aktionsart* causativa egressiva, pois projeta o papel de agente ao nominativo (*Wunderkind*) e expressa o fim de uma ação, a de estudar em uma universidade. O verbo nominalizado *Abschluss* com o VS *bringen* ganha a *Aktionsart* ingressiva, expressando o início do fim. Contudo, com o verbo *kommen*, deixa de expressar a causa ou o agente, pois esse VS expressa passividade. No entanto, a característica passiva do verbo não faz a CVS ser incoerente com a metáfora MAIS FORMA É MAIS CONTEÚDO, uma vez que há um acréscimo na *Aktionsart*: a somatória da *Aktionsart* do verbo-base (que dá origem ao substantivo deverbal da CVS) com a *Aktionsart* de *kommen*.

Na próxima subseção, analisamos outras metáforas conceptuais que fazem parte da constituição das CVS com *bringen* e com *kommen*: UMA AÇÃO É UM LOCAL e UMA AÇÃO É UM OBJETO.

## 5.3 Influência de outras metáforas conceptuais sobre as construções com verbo-suporte

As CVS preposicionadas com *bringen* e com *kommen* costumam apresentar uma preposição de lugar em sua estrutura (cf. seção 3), ao passo que o substantivo da parte nominal da CVS é sempre abstrato e contém o nome da ação em jogo. Pode-se inferir a existência da metáfora conceptual UMA AÇÃO É UM LOCAL atuante na formação das CVS com esses verbos, que expressam deslocamento espacial em sua forma plena. Isso está coerente com a proposta de Lakoff e Johnson (1980), pois uma ação desenvolve-se ao

[18] OE24. *Wunderkind schließt mit 9 Studium ab*. https://www.oe24.at/welt/Wunderkind-schliesst-mit-9-Studium-ab/405548322. (04/01/2020).

longo do tempo e, como o tempo pode ser conceitualizado em termos de espaço, a ação também pode ser conceitualizada da mesma maneira. Em (24) e (25), a ação de dançar (*tanzen*) é conceitualizada em termos de espaço através do substantivo deverbal *Tanzen*:

> (24) Mit hartem Schlagzeug **bringen** die Jungs die Gäste **zum Tanzen**. (M14/JAN.00146 Mannheimer Morgen, 02/01/2014)
> Com a batida forte, os meninos põem os convidados para dançar."

> (25) Mein Tipp: Peppige Musik macht Laune, dann **kommt** man neben dem Saubermachen auch **zum Tanzen**. (NUN15/APR.02899 Nürnberger Nachrichten, 28/04/2015)
> "Minha dica: música animada deixa você de bom humor, então, junto à limpeza, você começa a dançar."

Ou seja, na CVS, os verbos *kommen* e *bringen* perdem seu sentido lexical concreto de deslocamento espacial, mas ganham um sentido metafórico, em que o local para onde o deslocamento ocorre é abstrato, isto é, uma ação é conceitualizada em termos de espaço. A outra característica semântica dos verbos, a *Aktionsart*, é preservada: *bringen* e *kommen* continuam perfectivos. Dessa maneira, as CVS permitem transformar um verbo imperfectivo (durativo) como *tanzen* em uma construção perfectiva ingressiva, isto é, uma construção que denota o início da ação de dançar. Além disso, *tanzen* projeta papel de agente em seu complemento no nominativo, mas em (25) o VS *kommen* projeta o papel de paciente no complemento no nominativo, dando a entender que o bom humor (*Laune*) causado pela música animada (*peppige Musik*) da sentença anterior causa a dança.

Outra metáfora conceptual pode ser observada nos exemplos (6) e (7) da seção 3, acima, que aparecem aqui novamente transcritos:

> (6") Die Spendenkampagne „Ein Engel für St. Petrus" soll weitere **finanzielle Hilfe bringen**. (BRZ13/MAI.02888 Braunschweiger Zeitung, 08/05/2013)
> "A campanha de doação 'Um anjo para São Pedro' deve trazer mais ajuda financeira."

> (7") Für einen Hund aber **kommt jede Hilfe** zu spät. (BRZ10/JAN.12405 Braunschweiger Zeitung, 29/01/2010)
> "Mas para um cachorro, toda ajuda chega tarde demais."

Em (6"), o VS *bringen* atribui o papel de causador a *die Spendenkampage*, e a sentença poderia ser parafraseada por *die Spendenkampagne „Ein Engel für St. Petrus" hilft jemandem*. O beneficiário da ação de *helfen*, no entanto, não é expresso. Nesse

exemplo, a ação *Hilfe* ocupa o lugar onde normalmente se projeta o complemento no acusativo de *bringen* como VP, ou seja, do objeto que se desloca pela ação de *bringen*. Portanto, *Hilfe* sofre o efeito da metáfora conceptual UMA AÇÃO É UM OBJETO. Existe, assim, um espaço temporal em que a ação ainda não começou e outro espaço temporal em que a ação acontece. Metaforicamente, o deslocamento do objeto "ação" de um espaço temporal ao outro marca o início da ação, ou seja, a *Aktionsart* ingressiva.

Em (7"), o caráter passivo da sentença faz com que ela possa ser parafraseada por *einem Hund wird zu spät geholfen*. O beneficiário da ação expressa por *Hilfe* é o complemento preposicionado *für einen Hund*. O complemento no nominativo da sentença com o VS *kommen*, no entanto, não deve receber papel temático de paciente por estar nomeando a ação, mas rege a conjugação do VS. Por isso, considera-se que essa construção está mais próxima da colocação verbal, pois o complemento no nominativo assemelha-se ao paciente do verbo *kommen*, embora *Hilfe* seja um substantivo abstrato e não possa se deslocar espacialmente de maneira literal, apenas metafórica. A interpretação metafórica de *kommen* possibilita a interpretação dessa construção como uma CVS.

Em (26), a construção com o VS *bringen* está passivizada:

> (26) „Zwei für eins" ist das Motto des Wolfsburger und Gifhorner Rotkreuzes, wenn **in die litauische Hauptstadt Hilfe gebracht wird**. (BRZ12/MAR.04915 Braunschweiger Zeitung, 09/03/2012)
> "'Dois por um' é o lema da Cruz Vermelha de Wolfsburg e Gifhorner quando ajuda é levada à capital lituana."

No exemplo (26), o nome da ação *Hilfe* ocupa o espaço que seria do complemento no nominativo da construção passiva com *bringen*, da mesma forma como ocorre com o complemento no nominativo de *kommen*, acima. O complemento preposicionado *in die litauische Hauptstadt* não expressa um local, mas o beneficiário da ação de *helfen*. *Hilfe* é entendida metaforicamente como um objeto, da mesma maneira como ocorre quando forma CVS com *kommen*. Em contrapartida, o complemento preposicionado pode ser interpretado metonimicamente, pois não é a capital lituana que recebe a ajuda da Cruz Vermelha, mas sim as pessoas que estão lá que a recebem.

A próxima seção contém as conclusões a que podemos chegar a partir da atuação das metáforas conceptuais MAIS FORMA É MAIS CONTEÚDO e PROXIMIDADE É FORÇA DE EFEITO sobre a sintaxe da língua alemã.

# 6 Considerações finais

Neste artigo, baseamo-nos na teoria da metáfora conceptual de Lakoff e Johnson (1980) para explicar as nuances no significado entre construções sinônimas com dois VS distintos: *bringen* na voz passiva e *kommen*. Partimos das premissas de que não existem sinônimos perfeitos na língua (CANÇADO 2015: 48; SCHWARZ-FRIESEL; CHUR 2014: 61) e nem paráfrases perfeitas (BOLINGER 1977 *apud* LAKOFF; JOHNSON 1980).

As metáforas conceptuais integram o processo de gramaticalização. Assim, quando os verbos plenos *bringen* e *kommen*, que expressam um deslocamento espacial, são gramaticalizados e se tornam VS, a noção de deslocamento espacial é metaforizada de duas formas. Em uma delas, a ação, nomeada pelo substantivo deverbal que compõe a CVS, é metaforizada como um local, ocupando assim o lugar do complemento preposicionado do verbo pleno, dando origem a uma CVS preposicionada. Na outra, mais rara, a ação ocupa o lugar do objeto a ser deslocado, dando origem a uma CVS não preposicionada. As metáforas conceptuais atuantes são UMA AÇÃO É UM LOCAL e UMA AÇÃO É UM OBJETO.

As metáforas conceptuais MAIS FORMA É MAIS CONTEÚDO e PROXIMIDADE É FORÇA DE EFEITO explicam as nuances de significado originárias da sintaxe do alemão nas CVS com *bringen* e com *kommen*. Uma perífrase verbal, como é o caso da voz passiva das CVS com *bringen*, tem mais forma do que uma CVS com um verbo apenas, o *kommen*. Por isso, espera-se que a voz passiva com *bringen* carregue mais conteúdo. Como mostramos na subseção 5.2, embora a presença do agente projetado por *bringen* não seja obrigatória na voz passiva, ele fica subentendido. O mesmo não ocorre com o VS *kommen*. A metáfora conceptual MAIS FORMA É MAIS CONTEÚDO explica também a coexistência das CVS com os verbos plenos sinônimos. Concluímos que, tanto na perífrase quanto na CVS, há uma composição de significado lexical, *Aktionsart*, projeção de caso e de papel temático dos componentes, ou seja, verbo-suporte, substantivo abstrato e, quando for o caso, verbo auxiliar da passiva (*werden*).

A metáfora conceptual PROXIMIDADE É FORÇA DE EFEITO atua também na sintaxe. Em nosso sistema conceptual, temos a tendência de nos ver ativos, e não passivos, ou seja, o agente vem primeiro e tem prioridade sobre os demais papéis temáticos. Ao distanciar o verbo do complemento no nominativo da sentença, inserindo um verbo

auxiliar entre eles, o papel de agente, antes priorizado, perde força e deixa de ser projetado no complemento no nominativo na construção passiva. No entanto, respeitando a coerência interna do sistema conceptual, concordando com a metáfora MAIS FORMA É MAIS CONTEÚDO, o agente fica subentendido, pois, embora mais fraco, ainda pode se fazer presente.

Ainda é necessário conduzir um estudo para esclarecer o fenômeno das conjunções que "empurram" o verbo para o final da oração em alemão, o que acaba deixando-o distante do complemento no nominativo, como no exemplo abaixo:

> (27) **Da** Tennisbälle meist von vorne **kommen**, sollte Angelique Kerber ihre Körperhaltung überdenken. (B12/DEZ.02522 Berliner Zeitung, 31/12/2012, S. 12; Das war 2012)
> "Como as bolas de tênis geralmente vêm de frente, Angelique Kerber deveria repensar sua postura."

Uma explicação possível seria porque essas são orações subordinadas (*Nebensätze*), que não transportam a informação principal. Ou seja, a informação principal é expressa em orações em que o verbo atua forte sobre o complemento no nominativo, e em orações subordinadas o efeito do verbo deve ser enfraquecido, aumentando-se a distância entre ele e o complemento no nominativo.

Por fim, com este artigo procura-se mostrar um desdobramento da pesquisa de mestrado de Pereira (2017) sobre CVS com *bringen* e com *kommen*. Mostra-se que as metáforas conceptuais atuam não somente na gramaticalização dos verbos como também na sintaxe da língua, estabelecendo semelhanças e diferenças entre as construções sinônimas com o VS *bringen* na voz passiva e com o VS *kommen*. Assim, procuramos mostrar que a metáfora conceptual PROXIMIDADE É FORÇA DE EFEITO influencia em como os papéis temáticos são projetados nos diferentes complementos da sentença e que a metáfora conceptual MAIS FORMA É MAIS CONTEÚDO faz com que perífrases verbais contenham uma somatória de atribuição de papéis temáticos. A partir da atribuição de papéis temáticos surgem as nuances dos significados das CVS com *bringen* na voz passiva e com *kommen*.

## Referências bibliográficas

ATHAYDE, Maria Francisca. *Verbo-suporte (Funktionsverbgefüge) do Português e do Alemão*. 1ª. ed. Coimbra, Cadernos do Cieg nº1, 2001.

BOLINGER, Dwight. *Meaning and Form*. London: Longman's, 1977.

BURGER, Harald. *Phraseologie - Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin,Erich Schmidt Verlag & Co., 2007.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo, Contexto, 2010.

CANÇADO, Márcia. *Manual de Semântica: noções básicas e exercícios*. 2ª edição. São Paulo, Contexto, 2015.

COOPER, William E.; ROSS, John Robert. World Order. In: GROSSMAN, Robin. E.; SAN, L. James; VANCE, Timothy J. (eds.). *Functionalism*. Chicago, Chicago Linguistic Society, 1975.

CROFT, William. *Radical Construction Grammar. Syntatic Theory in Typological Perspective*. New York, Oxford University Press, 2001.

DUDEN. *Duden Online*. Berlin, DUDEN Verlag. http://www.duden.de/ (02/12/2019).

EISENBERG, Peter. *Grundriß der deutschen Grammatik*. Band 2, Der Satz. 2. Aufl. Stuttgart/Weimar: Verlag J. B. Metzler, 2004.

GOLDBERG, Adele E. *Constructions*. *A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1995.

GOLDBERG, Adele E. *Constructions at work: the nature of generalization in language*. Oxford, Oxford University Press, 2006.

GONÇALVES, Sebastião Carlos Leite; LIMA-HERNANDES, Maria Célia; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina (Orgs). *Introdução à Gramaticalização*. São Paulo, Parábola Editorial, 2007.

HELBIG, Gerhard; BUSCHA, Joachim. *Deutsche Grammatik - Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin und München, Langenscheidt, 2001.

HOPPER, Paul J.; TRAUGOTT, Elisabeth Closs. *Grammaticalization*. New York, Cambridge: University Press, 1994.

LAKOFF, George. *Women, Fire, and dangerous Things. What Categories reveal about the Mind*. Chicago and London, The University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. Chicago, London: The University of Chicago Press, 1980.

LANGACKER, Ronald W. *Cognitive Grammar. A Basic Introduction*. Oxford, The Oxford University Press, 2008.

PAVLOVIC, Vadlan. The n1 v (n2) (to-) infinitive construction in English in view of the CLOSENESS IS STRENGTH OF EFFECT metaphor. In: *FACTA UNIVERSITATIS Series: Linguistics and Literature*, v. 12, n. 2, 2014, p. 93 – 102. https://www.researchgate.net/publication/274735649 (20/03/2020).

PEREIRA, Marina Sundfeld. *Construções com os verbos-suporte bringen e kommen do alemão: significado ativo e passivo*. 2017. 170 f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SCHWARZ-FRIESEL, Monika; CHUR, Jeannette. *Semantik. Ein Arbeitsbuch*. 6. Auflage. Tübingen, Narr Verlag, 2014.

STORRER, Angelika. Variation im Deutschen Wortschatz am Beispiel der Streckverbgefüge. In: DEUTSCHE AKADEMIE FÜR SPRACHE UND DICHTUNG und UNION DER DEUTSCHEN AKADEMIEN DER WISSENSCHAFTEN (Hrgs.). *Reichtum und Armut der deutschen Sprache – Erster Bericht zur Lage der deutschen Sprache*. Berlin, Boston, De Gruyter, 2013.

SZCZEPANIAK, Renate. *Grammatikalisierung im Deutschen*. Tübingen: Gunter Narr, 2009.

TAGNIN, Stella E. O. A Linguística de *Corpus* na e para a Tradução. In: VIANA, Vander; TAGNIN, Stella E. O. (Orgs) *Corpora na Tradução*. São Paulo, Hub Editorial, 2015, p. 19-56.

VIANA, Vander. *Verbos Modais em Contraste: análise de corpus da escrita de universitários em inglês*. 2008. 230 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

WOTJAK, Barbara; HEINE, Antje. Syntaktische Aspekte der Phraseologie I: Valenztheoretische Ansätze. In: BURGER, Harald. et al. *Phraseologie: Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*. 1. Halbband. Berlin, New York, Walter de Gruyter, 2007.

*Recebido em 5 de maio de 2020*
*Aceito em 12 de junho de 2020*

# Tradições discursivas: de seu *status* linguístico-teórico e sua dinâmica

[Discourse Traditions: about their linguistic-theoretical status and dynamics]

http://dx.doi.org/10.11606/1982-88372442360

Peter Koch[1]

Tradução de Alessandra Castilho da Costa[2]

**Abstract**: Reconsidering the Coserian tripartition of the linguistic (in an universal level, of speaking in general; a historical, of particular languages; an individual, of discourses produced in specific situations), the German romanist Peter Koch proposes adding, at the historical level, a historicity of texts or discourse traditions, constituting distinct rules from language rules. In this 1997 programmatic study, published in the *ScriptOralia* series by Narr (Tübingen, Germany), the author defines the concept of discourse tradition; delimits its theoretical field, postulating four linguistic fields, namely, the activity of speaking (universal), particular languages (historical), rules of discourse or discourse traditions (historical) and discourse (individual); moreover, he discusses its implications for the boundaries between Textual Linguistics and Variational Linguistics, universals of communication and textual genres and intertextuality and interdiscursivity; then presents its benefits for Literature and Linguistics, studies of orality and history of the language. Finally, Koch describes the dynamics of its formation and transformation through the processes of differentiation, mixing, convergence and disappearance. The purpose of this translation is to make accessible to the Brazilian public this reference work on the notion of discourse tradition, which has a decisive influence both in German Romanistics and in recent historical research on Brazilian Portuguese.

**Keywords**: levels of language; discourse traditions; linguistic-theoretical *status*

[1] Universidade de Tübingen, Romanisches Seminar, Geschwister-Scholl-Platz, 72074 Tübingen, Alemanha (1951-2014).

[2] Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Campus Universitário da UFRN, Bairro Lagoa Nova, Natal, RN, 59012-570, Brasil. E-mail: alessandracastilho.costa@hotmail.com. ORCID: 0000-0003-4924-8632

Publicado originalmente em: KOCH, Peter. Diskurstraditionen: zu ihrem sprachtheoretischen Status und ihrer Dynamik. In: FRANK, Barbara; HAYE, Thomas; TOPHINKE, Doris (Hrsg.). *Gattungen mittelalterlicher Schriftlichkeit*. Tübingen: Narr, 1997, 43-79. Agradeço a Johannes Koch e à editora Narr por permitirem publicar a presente tradução, dedicada à saudosa memória e inestimável obra de Peter Koch, com quem tive o privilégio de trabalhar, para que esta versão em português viesse a lume.

CC BY-NC

**Resumo**: Reconsiderando a tripartição coseriana do linguístico (em um nível universal, do falar em geral; um histórico, das línguas particulares; um individual, dos discursos produzidos em situações específicas), o romanista alemão Peter Koch propõe o acréscimo, no nível histórico, duma historicidade dos textos ou das tradições discursivas, constituindo regras distintas das regras da língua. Neste estudo programático de 1997, publicado na série *ScriptOralia* da editora Narr (Tübingen, Alemanha), o autor define o conceito de tradição discursiva; delimita seu campo teórico, postulando quatro campos linguísticos, referentemente, a atividade do falar (universal), as línguas particulares (histórico), as regras do discurso ou tradições discursivas (histórico) e o discurso (individual); discute ainda suas implicações para as fronteiras entre Linguística Textual e Linguística Variacional, universais da comunicação e gêneros textuais e intertextualidade e interdiscursividade; ademais, apresenta seu proveito para a Literatura e Linguística, os estudos de oralidade e história da língua. Por fim, descreve a dinâmica de sua formação e transformação pelos processos de diferenciação, mistura, convergência e desaparecimento. O objetivo da presente tradução é tornar acessível ao público brasileiro esta obra de referência sobre a noção de tradição discursiva, que exerce decisiva influência tanto na Romanística alemã quanto em recentes pesquisas históricas do Português Brasileiro.

**Palavras-chave:** níveis do linguístico; tradições discursivas; *status* linguístico-teórico

> Berlim, em um dia de final de verão. Levo para o depósito municipal de coleta de lixo uma mala velha que, mesmo com toda boa vontade, não tem mais serventia e jogo-a num contêiner. Dois motoristas do caminhão de lixo, que tomavam o café da manhã sentados em seu caminhão, observam-me divertidos. Um deles grita em minha direção: **"Acabô as férias, certo, mano? Bagulho já era!"**

# 1 Três níveis do linguístico

O "focinho berlinense", dialeto de Berlim, é conhecido em toda Alemanha. Contudo, o que pode ser considerado dialeto na fala do motorista acima? Sem dúvida, a fala mencionada contém a princípio alguns dialetismos. Porém, muito mais decisivo é o estilo "irreverente", descuidado em que o grito[3] foi formulado e que é típico – não típico de tudo o que é falado em Berlim, mas típico de certos processos comunicativos que lá se testemunham com

[3] N.T.: No original: *"Urlaub jestrichen, wa? Koffer wech!"*. A formas "*jestrichen*", "*wa*" e "*wech*" são variações dialetais de "*gestrichen*", "*wahr*" e "*weg*". São dialetismos típicos do focinho berlinense a articulação de /j/ no lugar de /g/ no início da palavra, de /ch/ no lugar de /g/ na sílaba final, como em "*jestrichen*" e "*wech*", e a pronúncia de [a:r] ("*wahr*") ou [ar] como [a:] ou [a]. Como salienta o autor a partir desse exemplo, além dos dialetismos, o focinho berlinense é também caracterizado por um estilo irreverente e rude de comunicação, donde se explica o "focinho" em "focinho berlinense". Esse estilo pode ser reconhecido em outras variedades linguísticas, a exemplo do falar dos "manos" da periferia de São Paulo, usado nesta adaptação do diálogo para o Português Brasileiro. Assim, Koch apresenta um estilo como exemplo prototípico de uma tradição discursiva.
.

frequência. Mas talvez se revele também nessa fala que todos nós, no íntimo, gostaríamos de falar assim uma vez e ... só não ousamos?

Em minha tentativa de esclarecimento, aludi a três perspectivas totalmente diferentes sob as quais se pode considerar o linguístico:

- Sob o aspecto da língua, forma linguística ou variedade usada;
- Sob o aspecto da organização de discursos ou textos;
- Sob o aspecto da linguagem como fenômeno universal humano.

Para entender essa distinção, temos que recorrer a um pensamento de Eugenio Coseriu. Ele define "a linguagem como uma atividade humana universal, que, em obediência a normas historicamente dadas, é exercida por indivíduos [...]". (COSERIU 1981:7).

Disso resultam três níveis de observação da língua[4]:

| | |
|---|---|
| nível universal | "o falar [...] antes de qualquer especificação das línguas particulares." (ibid.).<br>também: atividade do falar |
| nível histórico | "as tradições históricas do falar que valem para cada uma das comunidades linguísticas que se formaram historicamente [...] (línguas históricas, dialetos, etc.)". (COSERIU 1973: 6)<br>também: língua particular |
| nível individual | "ato de fala ou [...] série de atos de fala conexos realizados por um indivíduo em uma situação específica" (ibid.)<br>também: discurso, texto |

O desejo que todos têm de disparar a falar de forma rude e descuidada pelo menos uma vez, como simplesmente supus acima, seria - se ele existisse - um fato da atividade do falar. Com certeza, não se pode explicar assim o "focinho berlinense".

A identificação de dialetismos berlinenses na fala do motorista diz respeito ao nível da língua particular (neste caso, às variedades linguísticas, mais exatamente, diatópicas). As observações nesse nível são certamente oportunas; todavia, a meu ver, não deslindam de verdade o fenômeno do dialeto berlinense.

[4] Veja-se Coseriu (1988a) para a explicitação dos respectivos níveis do saber linguístico. O nível mais geral e biológico não será considerado aqui, dado que, na sequência, trato das normas e regras nos diferentes níveis, enquanto o nível biológico não conhece normas/regras, mas somente leis naturais.

Assim restaria somente, segundo Coseriu, o nível do discurso. Sou realmente da opinião de que o "focinho berlinense" está ligado ao modo como os discursos se organizam. Aqui se coloca, no entanto, um problema teórico com respeito ao modelo coseriano. O discurso constitui ali o nível individual e atual. Trata-se, assim, de cada atualização única e individual da atividade do falar e da língua particular. Entretanto, justamente desse modo não se pode decifrar o fenômeno do "focinho". De fato, trata-se de uma prática comunicativa típica e, portanto, recorrente; na verdade, também uma tradição do falar, que, contudo, precisa e pode muito bem ser diferenciada das tradições do falar específicas das línguas particulares.

Isso pode ser facilmente comprovado com uma experiência mental: podemos imaginar que em determinados discursos uma pessoa "berlineia", isto é, realiza no nível da língua particular os traços diatópicos do dialeto berlinense, ao mesmo tempo, porém, que não realiza o "focinho". No sentido inverso, podemos imaginar que, em determinados discursos, o "focinho" se torne perceptível, sem que a pessoa, no nível linguístico-diatópico, "berlineie".

Estamos diante de dois tipos fundamentalmente diferentes de tradições do falar: o "berlinear" como tradição linguístico-diatópica e o "focinho" como uma tradição que lhe é "transversal", mas que claramente transcende o discurso individual e atual.

## 2 Quatro campos do linguístico

Meu exemplo deve ter tornado claro: como complemento ao modelo coseriano dos três níveis do linguístico, precisamos de mais um tipo de tradição do falar, dada historicamente, mas não própria das línguas particulares[5].

Em princípio, parece-me que essa lacuna já tenha sido preenchida no livro de Brigitte Schlieben-Lange *Traditionen des Sprechens* [**Tradições do Falar**], de 1983. Sob o aspecto

[5] Indicações nesse sentido já se encontram no próprio Coseriu (1981: 11, 40, 152); a consequência de uma distinção entre discurso atual/individual e tradição discursiva histórica não chega, entretanto, a ser traçada. Não é aceitável, no meu entender, tornar paralela a relação do tipo de língua e da língua particular com a relação do gênero textual e do texto (discurso) (cf. COSERIU 1981: 117): o "gênero textual" (doravante, caracterizado por mim como "tradição discursiva") está exatamente no mesmo nível (histórico) que a língua particular.

da oralidade/escrituralidade[6], ela trata no capítulo 4 das "regras da conversação": isto corresponde ao nível da atividade do falar. O capítulo 5 é dedicado, em seguida, à "história das línguas particulares", obviamente, portanto, ao aspecto da língua histórica particular. Segue o capítulo 6: "História das tradições textuais" – e este é o nível de que tratamos aqui.

Considero, portanto, indispensável duplicar o modelo de Coseriu no nível histórico. Paralelamente ou, melhor dizendo, transversalmente às tradições e normas intralinguísticas, devem ser incluídas também as tradições textuais ou - como as denomino – as tradições discursivas ou normas discursivas[7]. Com isso, resulta o seguinte quadro de perspectivas do linguístico:

**[1]**

| Nível | Campo | Tipo de norma | Tipo de regra |
|---|---|---|---|
| Universal | atividade de falar | (cf. notas 7 e 8) | regras do *falar* |
| Histórico | línguas particulares | normas da língua | regras da *língua particular* |
| Histórico | tradição discursiva | normas do discurso | regras do discurso |
| individual/atual | Discurso | | |

A diferença entre o campo da língua particular e o da tradição discursiva é evidente: sob o aspecto intralinguístico, ocupamo-nos com línguas particulares e suas variedades como, por exemplo, o alemão, o inglês, o português, o francês, o russo, o francônio do Mosela, o sertanejo, o cockney, o argot etc.; sob o aspecto da tradicionalidade discursiva, trabalhamos com gêneros textuais, gêneros literários, estilos, gêneros retóricos, formas conversacionais, atos de fala, etc. como, por exemplo, a bula, o soneto, o maneirismo, o discurso cerimonial, o *talkshow*, o juramento de fidelidade do vassalo ao rei, etc.

[6] N.T.: no original, "*Mündlickeit/Schriftlichkeit*", termos utilizados por Koch/Oesterreicher (1990) para distinguir o estilo em que discursos são formulados de seu meio de veiculação. Assim, um discurso escrito (veiculado graficamente) pode ser pouco elaborado linguisticamente (oralidade), a exemplo de mensagens de *whatsapp*. Do mesmo modo, um discurso oral (veiculado fonicamente) pode ser muito elaborado linguisticamente (escrituralidade), a exemplo de um sermão religioso.

[7] Cf. Stempel (1971); Koch (1987; 1988a: 337-342; 1988b: 343); Schlieben-Lange (1990: 114-119); Oesterreicher (1988: 364-365, 378f.; 1997: 19-21). Hesito um pouco em falar de "normas" do nível universal, isto é, de colocar "normas do falar", já que "normas" são costumeiramente vistas como grandezas histórico-convencionais (cf. POPITZ 1961: 186-188). Na literatura linguística, o termo "normas" é aplicado, contudo, em parte, também no nível da atividade do falar: Schwarz (1977: 79); Coseriu (1988a: 335); Schlieben-Lange (1990: 117). Veja também nota 8.

Dado que o falar humano é uma ação guiada por regras, temos que presumir a existência de três tipos diferentes de regras que usamos quando falamos: regras do falar, regras da língua e regras do discurso (cf. a coluna direita em [1])[8]. Logicamente não podemos atribuir ao nível individual-atual do discurso nenhum tipo de regra própria e, logo, também nenhum tipo de norma, pois, como Wittgenstein já enfatizou: "Não é possível que apenas uma pessoa, por uma única vez, tenha seguido uma regra" (1953: § 199).

## 3 Regras do discurso vs. regras da língua

Gostaria ainda de ilustrar o *status* especial das regras do discurso com uma série de exemplos literários da Idade Média:

**[2] [a]** Bernart de Ventadorn (por volta de 1150- por volta de 1195)

IV Aquest' amors me fer tan gen
al cor d'una dousa sabor:
cen vetz mor lo jorn de dolor
e reviu de joi autras cen.
Ben es mos mals de bel semblan,
que mais val mos mals qu'autre bes;
e pois mos mals aitan bos m'es,
bos er lo bes apres l'afan
[...]

VII. Bona domna, re no·us de man
mas que·m prendatz per servidor,
qu'e·us servirai com bo senhor,
cossi que del gazardo m'an.
Ve·us m'al vostre comandamen,
francs cors umils, gais e cortes!
Ors ni leos non etz vos ges,
que·m aucizatz, s'a vos me ren.
(de: Rieger 1980/83, I: 114, 116)

**[2] [b]** Gace Brulé (por volta de 1160/65- depois de 1212/13)

VI Consoilliez moi, dame, quil poez faire;
s'ainsi me muir ne sai mais qui se teingne
a bone Amour, dont touz li cuers m'esclaire,
quant je vos voi, se joie m'en aveingne.
Mout me mervoil qu'en franc cuer debonaire

[8] Cf. Koch (1988a: 337ss.). Devido a um costume difundido amplamente, entendo por "regras" modelos de ação particulares, enquanto "normas" representam complexos inteiros de regras (cf. SANDIG 1974: 30). Com relação ao conceito "regra", não vejo problema em sua utilização no nível universal sob a forma de "regras do falar", diferentemente do conceito "norma" (veja acima nota 7). No lugar de "normas do falar" prefiro falar de "complexos de regras do falar".

Pouez panser riens dont je morir criengne.
Chascuns did qu´il ainme autresi,
Pour CE NE conoist l´em ami.

VII Douce dame, por Deu vos pri
que je n'aie dou tout failli !

VIII Gasses a son chant defeni,
qui touz jors sert et n'a merci.
(de: Rieger 1980/83, II: 78-80)

**[2] [c]** Friedrich von Hausen (? – 6.5.1190)

Einer vrowen was ich undertân,
diu âne lôn mîn dienest nan.
von der sprich ich niht wan allez gût,
wan daz ir mût
wider mich zunmilt ist gewesen.
vor aller nôt sô wânde ich sîn gemesen
dô sich verlie
mîn herze ûf genâde an sie
der ich dâ leider funden niene hân.
Nu wil ich dienen dem der lônen kan.
(de: Bartsch 1966: 27)

**[2] [d]** Giacomo da Lentini (antes de 1250)

Guiderdone aspetto avere
da voi, donna, cui servire
non m'è noia.
Ancor che mi siate altera,
sempre spero avere intera
d'amor gioia.
Non vivo in disperanza,
ancor che mi diffidi
la vostra disdegnanza:
ca spesse volte vidi, - ed è provato,
omo di poco affare
pervenire in gran loco;
se lo sape avanzare
moltiplicar lo poco - c'ha 'quistato.

In disperanza no mi getto,
ch'io medesmo m'imprometto
d'aver bene.
Di bon cor' è la leanza
ch'i' vi porto, e la speranza
mi mantene.
(de: Contini 1960, I: 58)

Trata-se de trechos de discursos literários em quatro línguas claramente distintas: [2] [a] occitano antigo; [2] [b] francês antigo; [2] [c] médio-alto-alemão; [2] [d] italiano antigo (linguagem lírica siciliana toscanizada). Todos os quatro discursos estão na tradição da lírica de amor medieval trovadoresca. De fato, as coincidências discursivo-tradicionais[9] são evidentes. Isso vale na perspectiva da forma: as estrofes vêm de canções ou de poemas semelhantes a canções; e vale, acima de tudo, na perspectiva do conteúdo: o tema é o amor na concepção dos trovadores e *Minnesänger*[10]. Estamos, portanto, diante de quatro línguas diferentes, mas também de uma relativa uniformidade quanto à tradicionalidade discursiva.

Uma possível objeção contra a diferença essencial entre regras da língua e regras do discurso poderia ser formulada do seguinte modo: "As regras do discurso dizem respeito justamente ao discurso ou texto como unidade hierárquica mais alta na qual o linguístico se organiza; as assim chamadas regras da língua, no entanto, referem-se apenas aos outros níveis da língua: fônico, morfológico, sintático e lexical." Pode-se mostrar facilmente a partir de algumas unidades lexicais em nossos textos [2] que essas correspondências exatas entre tipos de regras e níveis de estrutura da língua não se aplicam:

**[3]**

| | [2][a] | [2][b] | [2][c] | [2][d] |
|---|---|---|---|---|
| "dona" | l. 49 *domna* | l. 41 *dame* | l. 89 *vrowe* | l. 2 *donna* |
| "servir", "serviço", "servidor" | l. 51 *servirai*<br>l. 50 *servidor* | l. 52 *sert* | l. 98 *dienen*<br>l. 90 *dienest* | l. 2 *servire* |
| "graça" | | l. 52 *merci* | l. 96 *genâde* | |
| "recompensa", "recompensar" | l. 52 *gazardo* | | l. 90 *lôn*<br>l. 98 *lônen* | l. 1 *guiderdone* |
| "alegria" | l. 28 *joi* | l. 44 *joie* | | l. 6 *gioia* |

[9] N.T.: No original, "*diskurstraditionellen*". Seguindo Winter-Frommel/Serena/Toledo y Huerta (*Tradicionalidad discursiva e idiomaticidad en los processos de cambio lingüístico*. Tübingen, Narr, 2015, 18), emprego o neologismo terminológico "discursivo-tradicional" como forma adjetiva de referência a fenômenos ligados à tradicionalidade discursiva.

[10] N.T.: "*Minnesänger*": trovadores germânicos dos séculos XII e XIII, cuja lírica foi influenciada pelos trovadores provençais.

Em um primeiro plano, lidamos aqui com palavras do campo conceitual do feudalismo medieval, que expressam, porém, no sentido metafórico, conceitos centrais da concepção de amor trovadoresca: a mulher amada, adorada como "dona", "senhora"; a adoração como "serviço"; a "graça" de ser ouvido como "recompensa"; a realização como "alegria".

É decisivo o fato de que não se trata, no caso dessas metáforas, de uma mudança de significado específica de cada língua ou ainda tipicamente românica (occitano antigo, francês antigo, italiano antigo): o médio-alto-alemão realiza o mesmo sentido com suas unidades lexicais bem diferentes. O sentido das palavras mencionadas, resultante dessa metáfora amorosa, não é nenhum "significado" que está fixado nos respectivos dicionários das línguas particulares.

Por outro lado, cada uma das metáforas trovadorescas está completamente habitualizada e convencionalizada, como já evidencia o modesto material de exemplo coletado em [2]. O surgimento e a convencionalização desse conjunto de metáforas estão claramente ligados a uma determinada prática discursivo-tradicional. Também a difusão dessas metáforas ocorre não por meio de canais linguísticos, mas discursivo-tradicionais, transversais às línguas particulares: partindo da lírica trovadoresca no sul da França (a partir de 1140), de um lado, adentrando a lírica trovadoresca do norte da França (a partir de 1170) e continuando a atingir a lírica trovadoresca alemã (a partir da segunda metade do século XII); de outro, expandindo-se para a lírica amorosa da assim chamada escola lírica siciliana (a partir da terceira década do século XIII).

Isso tudo nada tem a ver com regras da **língua**. É verdade que é teoricamente concebível – e, de fato, com frequência acontece – que tais efeitos de sentido discursivo-tradicionais se expandam a outras tradições discursivas e, por fim, sejam lexicalizados em uma determinada língua particular (vide também 5.4). Contudo, não é preciso que se chegue a tal mudança semântica da língua particular e, realmente, não se chega tão longe em muitos casos. Isso é exatamente o que nosso material em [3] mostra: as palavras afetadas de cada uma das línguas particulares desenvolvem e lexicalizam ainda, no período subsequente, algum novo significado, mas o conjunto de metáforas trovadorescas do "serviço" sucumbiu com as respectivas tradições discursivas líricas.

Portanto, cabe ressaltar que as regras do discurso podem afetar sim também o nível lexical da língua (e isso vale, sem dúvida, para o nível sintático e até para o fônico[11]).

A diferença entre regras do discurso e regras da **língua** não provém, por conseguinte, do formato das unidades linguísticas que regulam (discurso vs. oração/palavra), mas sim de seus campos de validade e grupos transportadores "transversais". Regras do discurso são transportadas - para além de comunidades linguísticas – por grupos culturais: grupos de profissões, correntes literárias, movimentos políticos, etc. Regras da **língua**, por outro lado, são transportadas por comunidades linguísticas (cf. SCHLIEBEN-LANGE 1983: 139; 1990: 116).

Apenas mais uma vez, voltemos ao "focinho" berlinense: um problema aqui é esta tradição estar aparentemente domiciliada só em Berlim. Portanto, seria um caso de variação diatópica e, com isso, de regra da **língua**?

O experimento mental apresentado em 1 e as reflexões que seguiram devem ter mostrado com clareza suficiente que as regras diatópicas da língua ("berlinear") e as regras do discurso como as do "focinho" são fundamental e logicamente independentes umas das outras[12]. Que algumas tradições discursivas por acaso existam justamente em uma única comunidade linguística, não contradiz esse fato.

Como nosso exemplo de Berlim e o material em [3] mostraram, o idiomático e o discursivo-tradicional estão entrelaçados de diversas formas, mas devem ser estritamente diferenciados.

## 4 Atividade do falar — língua particular — tradição discursiva — discurso

Todos os quatro conceitos enumerados em [1] têm a ver, em algum sentido, com o linguístico. Entretanto, há diferenças marcantes não só quanto ao escopo de validade (universal – histórico – individual/atual), mas também quanto à relação com o linguístico[13]. Sob esse

[11] A esse respeito, vejam-se as indicações em Coseriu (1981: 38).
[12] Entretanto, esses dois aspectos são confundidos, por exemplo, nos juízos reproduzidos sobre a língua em Berlim em Schönfeld (1992: 287, 290).
[13] Cf. Gauger (1977: 164ss.); Coseriu (1981: 153); Oesterreicher (1988: 362ss., 380-381; 1997).

último aspecto, o campo da língua particular distingue-se de maneira fundamental de todos os outros.

As regras da **língua** "regulam" apenas fatos puramente linguísticos (por exemplo, a escolha de determinadas oposições fonológicas ou realizações fônicas, formas morfológicas, construções sintáticas, lexemas, etc.). Bem diferentes disso são tanto as regras do **falar** quanto as regras do discurso: as regras do **falar** não "regulam", de modo algum, somente a escolha de determinados elementos linguísticos (como, por exemplo, expressões referenciadoras), mas ainda, em grande medida, as ações e operações extralinguísticas vinculadas a esses elementos (tais como gestos de apontar, inferências através da ativação de conhecimento de mundo, etc.). Do mesmo modo, as regras do discurso, que nos interessam especialmente, não regulam apenas a escolha de determinados elementos linguísticos (como, por exemplo, as unidades lexicais em [3]), mas também, de forma ampla, opções não puramente linguísticas ou mesmo não linguísticas (tais como métrica, modalidades de execução, *plots*, referências implícitas ao conhecimento cultural, etc.).

Por fim, não é necessário explicar que também discursos atualizados (em que as regras dos três campos restantes apenas são aplicadas) representam um entrelaçamento de realizações linguísticas e não linguísticas.

Em suma, nossas reflexões mostram, portanto, que somente as regras da língua – em relação ao que regulam – são puramente linguísticas, enquanto as regras do falar, as regras do discurso e os discursos estão apenas relacionados ao linguístico; logo, também regulam sempre muito do que é não linguístico.

O imanentismo do estruturalismo e das teorias gerativas foi condicionado, basicamente, por uma concentração no puramente linguístico e, assim, sobretudo aos fatos regulados pelas regras da língua. A abertura da linguística ocorrida desde os anos 70 resultou de uma (re)descoberta de elementos não linguísticos e, com isso, especialmente das regras do discurso e do falar, que são apenas relacionadas ao linguístico.

Todavia, esse desenvolvimento em si positivo não deve esconder que a indispensável distinção entre os campos da atividade do falar, da língua particular, da tradição discursiva e do discurso nem sempre é respeitada com a precisão necessária. Quero mostrar isso, a seguir, com alguns exemplos que nos ajudarão também a dar contornos mais definidos ao campo da tradição discursiva.

## 4.1 Tradição discursiva vs. língua particular

Justamente na Linguística Textual, que deve ter, naturalmente, um interesse prioritário por tradições discursivas, observam-se, às vezes, apagamentos das fronteiras entre regras do discurso e regras da língua.

Assim, depara-se repetidas vezes com pesquisas do tipo "Sobre o gênero textual X no francês". Quando gênero textual aqui for referido como "tradição discursiva" (sobre isso veja ainda abaixo 4.2), não se pode entender um tal título equivocadamente no sentido de que X seja um gênero textual "do" francês. Mesmo que uma determinada tradição discursiva fosse restrita à França, ela não representaria um fato da língua francesa[14]. Isso não afeta, claro, a tarefa totalmente legítima de investigar como o francês responde na prática às exigências de uma determinada tradição discursiva com seus meios linguísticos particulares[15].

Exemplo significativo para nossa problemática encontra-se no *Lexikon der Romanistischen Linguistik* (LRL)[16]. Os volumes III, IV, V, 1, VI, 1 e VI, 2 contêm respectivamente para cada uma das grandes línguas românicas – romeno, italiano, francês, espanhol e português – um artigo sobre "gêneros textuais"[17]. Como é óbvio, trata-se, em grande medida, de tradições discursivas. Dado que não existem gêneros textuais "do" romeno, "do" italiano, etc., tais artigos abordam, de modo bem informativo, em parte, problemas da (normatização de) tradições discursivas na história da cultura dos países em questão, em parte, problemas da pesquisa em gêneros textuais na respectiva filologia e linguística.

É também interessante o volume II, 1 do LRL, que contém uma série de artigos sobre as **tendências românicas comuns**. Além de artigos sobre fonética, sintaxe, léxico etc., encontram-se, entre outros, artigos sobre fenômenos discursivo-tradicionais como métrica, tipos e estrutura do verso. É claro que, com relação a esses últimos, a Romania só pode ter o

[14] Sobre as conclusões de cartas "francesas" como um fenômeno da tradicionalidade discursiva, veja-se Koch (1992b: 23-25).
[15] Paulus (1976), por exemplo, pesquisa sincrônica e diacronicamente a sintaxe de anúncios de jornal franceses. "Franceses" tem aqui duplo sentido: na perspectiva da tradicionalidade discursiva, os anúncios são "franceses", porque correspondem a um costume da comunidade econômica francesa; na perspectiva da língua particular, porque são escritos em francês. As duas coisas não podem ser reduzidas a uma ou a outra.
[16] N.T.: *Lexikon der Romanistischen Linguistik* (LRL; "Enciclopédia da Linguística Românica") é a mais vasta enciclopédia de Linguística Românica publicada na Alemanha.
[17] Trata-se dos artigos nº. 177, 246, 305, 373, 430.

*status* de comunidade cultural, ao passo que, com relação aos primeiros, ela representa um grupo de línguas particulares estreitamente aparentadas.

Nem sempre é definida claramente a relação entre Linguística (do Gênero) Textual e Linguística Variacional: onde se lida ainda com tradições discursivas e onde já com variedades linguísticas? Quanto a isso, parece particularmente difícil o problema da delimitação de fronteiras entre tradições discursivas e variedades diafásicas.

Nesse contexto, é necessário examinar de modo crítico o termo estilo[18]. Por estilo entende-se, primordialmente, um dado duto histórico do falar, mas, sobretudo, do escrever. Estilos são, nesse sentido, em grande parte, traduzíveis de uma língua particular para outra. Portanto, não se trata de uma tradição específica a uma determinada língua, mas, sim, de tradições discursivas. Não por acaso, um "estilo" serviu-me de exemplo prototípico de tradição discursiva ao final do item 2 (acima). Gêneros literários são tradições discursivas de natureza mais específica; estilos são tradições discursivas mais gerais, que se transpõem aos gêneros literários e os atravessam (não esqueçamos da estilística clássico-retórica, cujos *genera* (*sublime*, *medíocre*, *humile*) eram exatamente estilos e não gêneros literários).

Entretanto, o termo "estilo" aparece ainda em outro uso e refere-se, então, frequentemente, a aspectos de outros campos que não os das tradições discursivas. Quero destacar aqui justamente o "estilo" como conceito da Linguística Variacional. Ele representa, nesse caso, variedades diafásicas de uma língua particular (também denominadas de registro), e constitui assim, uma clara grandeza da língua particular[19]. "Estilos", nesse sentido, são, estritamente falando, intraduzíveis, já que cada língua possui sua própria escala de registros. A tradução deve se contentar então apenas com aproximações.

Com cuidado suficiente, precisamente a distinção entre tradição discursiva e língua particular pode nos ajudar a separar os dois conceitos não idênticos de estilo[20].

---

[18] Sobre a estilística e o conceito de estilo, vejam-se Devoto (1950: 3-53); Sanders (1973); Zimmer (1978); Segre (1985); Sornicola (1988); Holtus (1990); Gauger (1995).

[19] Veja-se Koch (1988b: 342, obs. 20). As transições entre a Estilística convencional e a Linguística Variacional são perceptíveis já em Bally (1909). A teoria dos assim chamados estilos funcionais da Escola de Praga é decididamente variacionista (cf. HAVRÁNEK 1964). Sobre variação diafásica, vejam-se Halliday et. al. (1964: 87-94); Coseriu (1988b: 49-52); Koch/Oesterreicher (1990: 12-15).

[20] Observe-se, adicionalmente, que existem outras – bem interessantes e relevantes – utilizações do termo "estilo": "estilo" de um indivíduo, o que, de certa forma, deveria ser alocado entre o nível histórico e o atual em [1] (como também em determinados artigos, em SPITZER 1961; também HOLTUS 1990: 157-158.; GAUGER

Ainda mais difíceis são essas diferenciações em determinadas tradições do falar que são normalmente analisadas no âmbito da Linguística Variacional, sem que, contudo, até agora um encaixamento claro na sistemática do variacionismo tenha sido bem-sucedido. Especialmente a linguagem técnica e o linguajar jovem[21] geram problemas. Considerá-las variedades diastráticas é problemático, já que seus falantes, como é de conhecimento geral, não se comunicam no cotidiano apenas como especialistas de uma área ou como jovens, quer dizer, não estão fixados socialmente a essas tradições. Por outro lado, também não é suficiente considerá-las apenas como variedades diafásicas, pois o pertencimento a um determinado grupo social desempenha, sem dúvida, um papel nada irrelevante para essas tradições.

Talvez se possa escapar dessa dificuldade, perguntando-se se não é melhor retirar o problema da Linguística Variacional (e, com isso, do campo da língua particular): as línguas técnicas e o linguajar do jovem poderiam, então, ser simplesmente interpretados como tradições discursivas. O pertencimento a grupos corroboraria essa ideia. Os respectivos grupos de transportadores não seriam comunidades linguísticas/setores de comunidades linguísticas; pelo contrário, seriam grupos culturais (definidos por meio de uma cultura altamente especializada, respectivamente, por meio de uma cultura da juventude). Fora do âmbito das referidas culturas, seus membros se comunicam, obviamente, seguindo também outras tradições (do mesmo modo que também o trovador medieval não entoava dia e noite apenas a cantiga de amor).

## 4.2 Tradição discursiva vs. atividade do falar

A diferença entre regras do falar, de um lado, e regras do discurso e da língua, por outro, são evidentes: regras do discurso e da língua têm pelo menos em comum o serem grandezas históricas; as regras do falar, em contraste, têm um *status* universal e atemporal, pois a comunicação humana segue seus critérios praticamente antropológicos.

1995: 212); "estilo" como caráter que é atribuído a toda uma língua particular (por exemplo, MALBLANC 1968; HOLTUS 1990: 162-163).

[21] Sobre a problemática dessas grandezas, vejam-se Nabrings (1981: 144); Kalverkämper (1982: 100); Koch (1988c: 21); Lapp (1989: 54); Radtke (1993: 195-196).

Na distinção entre regras do falar e regras do discurso, o termo ‘gênero textual’, com que já nos confrontamos também em 4.1., marca um ponto crítico. Com esse termo, entidades de naturezas completamente diversas podem ser referidas.

Por um lado, sob a etiqueta “gênero textual”, são oferecidas classificações a partir de conjuntos de traços como os seguintes[22]:

> oral vs. escrito;
> dialógico vs. monológico;
> parceiros simétricos vs. parceiros assimétricos;
> parceiros familiares vs. desconhecidos;
> função referencial vs. apelativa vs. expressiva;
> desenvolvimento descritivo vs. narrativo vs. expositivo vs. argumentativo etc.

Trata-se acima, obviamente, de uma classificação a partir de constantes universais, que são fundamentais para as regras humanas do falar.

Por outro lado, também classificações da seguinte espécie são acolhidas sob o termo “gêneros textuais”:

> *hard news*, *soft new*s, notícia de jornal, comentário de jornal etc.
> entrevista, *talkshow*, etc.
> canção, soneto, *tenzone*, etc.
> prédica, palestra científica, discurso eleitoral, etc.

Nesse caso, trata-se, logicamente, de tradições históricas que são transportadas por determinados grupos culturais; portanto, de tradições discursivas.

Seria aconselhável não utilizar o termo ‘gênero textual’ indiscriminadamente em relação aos níveis das regras do falar e das regras do discurso. Para o nível das regras do discurso, parece-me sempre mais adequado o termo historicamente mais acentuado em sua expressão: ‘tradição discursiva’ (vide também em 6 e 7).

## 4.3 Tradição discursiva vs. discurso

A necessidade de distinção entre o campo histórico da tradição discursiva e o campo individual do discurso parece-me ter sido suficientemente justificada nos itens 1. e 2. Ela permite-nos, sem dúvida alguma, evitar certas simplificações na recente discussão das

[22] Vejam-se Sandig (1975); Steger (1983; este utiliza, porém, subdivisões com termos como “complexo textual” e “espécie textual”).

ciências relacionadas à língua. Isso pode ser ilustrado com um exemplo da literatura, que marcadamente lida tanto com tradições discursivas quanto com discursos individuais (vide também abaixo 5.1).

Já há algum tempo, na Teoria Literária, o conceito de intertextualidade postulado por Kristeva goza de grande popularidade[23]. Tal conceito está sendo, porém, desgastado. Com razão, já se indicou que com esse conceito misturam-se dois fenômenos que deveriam ser separados[24].

De um lado, o termo "intertextualidade" é utilizado em casos como no título do romance de Grass **Um campo vasto**[25]. Aqui há uma alusão, em forma de citação, a um discurso concreto, individual (a saber, a trechos bem determinados de *Effi Briest*, de Fontane). Somente em tais casos, deve-se continuar a falar de "intertextualidade". Trata-se de um traço típico dos discursos literários.

Por outro lado, remete-se, frequentemente, com "intertextualidade" ao fato de que um discurso individual está em uma ou mais tradições discursivas, isto é, pertence a um determinado gênero literário ou estilo, recorre a um determinado fundo de **topos**, etc. Segre (1984: 111) privilegia, neste caso, o termo "interdiscursividade". Trata-se de um traço inerente a todos os discursos, sejam de natureza literária ou não.

A distinção estrita entre tradição discursiva e discurso permite-nos evidenciar essa diferenciação de forma mais plástica: a ligação a uma tradição discursiva (interdiscursividade) é dirigida por regras do discurso, o que não se aplica, de maneira alguma, à alusão a discursos individuais (intertextualidade).

Obviamente, há a possibilidade de se considerar que, por meio da repetida alusão a discursos individuais, principalmente na literatura, uma regra do discurso ou até mesmo uma tradição discursiva inteira possa surgir. Pense-se, por exemplo, no fenômeno do petrarquismo.

---

[23] Vejam-se Kristeva (1969: 113-115, 145-153, 255-257); Genette (1979); de Beaugrande/Dressler (1981: 188-215); Schmidt/Stempel (1983); Fitch/Oliver/Ruprecht (1983); Holthuis (1992).
[24] Vejam-se Hempfer (1976: 54-55); Pfister (1985: 17-19); Holthuis (1992: 47ss.); Wilhelm (1996: 299-301).
[25] N.T: no original, "*Ein weites Feld*". A expressão "Um campo vasto", no título da obra de Günther Grass, é citação da fala da personagem Senhor Briest (do romance "Effi Briest"), o qual a utiliza como estratégia para evitar temas espinhosos.

# 5 Tradição discursiva e outros campos do linguístico: o proveito das diferenciações

Eu gostaria agora de esboçar, com a ajuda de alguns exemplos, em que pode consistir o proveito científico de uma grandeza "tradição discursiva" em combinação com os quatro campos do linguístico.

## 5.1 Literatura e linguística

A distinção aqui proposta dos quatro campos do linguístico ajuda-nos, sem dúvida, a divisar melhor (e talvez também a organizar) a sistemática das disciplinas filológicas.

Para a Teoria Literária, o discurso individual, a "obra", é, sem dúvida, um objeto de estudo primordial. Além disso, a pesquisa de tradições discursivas, em especial dos gêneros literários, também tem grande importância. Por fim, também determinados aspectos da atividade do falar são seguramente contemplados: instâncias da comunicação (modelos da comunicação humana), atitudes comunicativas fundamentais do ser humano (épico, lírica, drama, narrativa) etc. O campo da língua histórica influencia inevitavelmente o material de estudo da Literatura, mas não constitui por si um objeto de estudo.

Já a Linguística comporta-se de modo totalmente diferente. A língua particular é, precisamente, o objeto de estudo e campo de trabalho genuínos da Linguística. Para isso, a Linguística dos dois últimos séculos desenvolveu teorias e métodos próprios, com os quais pôde se emancipar de outras disciplinas filológicas e humanas[26].

Com muita coerência, Saussure diferenciou dentro do complexo global *langage* os dois campos *langue* e *parole* e declarou a *langue* como o objeto de estudo da Linguística. Ainda assim, ele chegou a considerar uma *linguistique de la parole* (cf. SAUSSURE 1916: 38-39.). No contexto da já mencionada abertura da linguística a partir dos anos 70, disciplinas como a Linguística Textual e a Pragmática recorriam à palavra-chave *linguistique de la parole*. Contudo, convém perguntar o que se quer dizer aqui exatamente com *parole*.

[26] Cf. Gauger et. al. (1981: 22-28); Oesterreicher (1986: 108-118); Koch (1988a: 343-346).

Segundo a definição dada por Saussure ao conceito, deveríamos entender por *parole* o discurso individual. A Linguística é, porém, uma ciência cujo objeto de estudo não se constitui de produtos da atividade humana ("obras"), mas do conhecimento subjacente de regras dessa atividade. Para a Linguística são interessantes os discursos individuais como material que oferece evidências sobre o conhecimento subjacente de regras em outros níveis (conhecimento de regras da língua, conhecimento de regras do falar e conhecimento de regras do discurso). Uma *linguistique de la parole* no sentido de uma Linguística do Discurso não pode, por definição, existir (cf. GAUGER 1977: 159ss.; GAUGER ET AL. 1981: 12-13).

O que no *Cours* é caracterizado – talvez de modo descuidado – como *linguistique de la parole*, só pode ser uma Linguística da atividade do falar ou das tradições discursivas, e, com isso, os campos de trabalho a que disciplinas como a Linguística Textual e a Pragmática se atreveram pioneiramente estão delineados (com limites nem sempre muito exatos entre atividade do falar e tradições discursivas: veja acima 4.2).

Neste ponto, é preciso lembrar que os campos da atividade do falar e da tradição discursiva são apenas relacionados com o linguístico, mas não são puramente linguísticos (vide acima o início do item 4 e nota 16). Se a Linguística se ocupar da atividade do falar ou das tradições discursivas (o que é absolutamente legítimo e desejável), então ela dependerá de cooperação interdisciplinar: no campo da atividade do falar, convém o diálogo com disciplinas como Antropologia, Filosofia, Semiótica, Sociologia, Psicologia, Ciência da Cognição, Biologia, Fisiologia, Fonética e etc.; no campo da tradição discursiva, necessita da cooperação com disciplinas como Teoria Literária (!), Musicologia, Retórica, História da Cultura, Diplomática, História, História da Economia, História do Direito, História da Igreja, etc.

Deve ter ficado claro que as duas disciplinas filológicas, Teoria Literária e Linguística, têm focos de interesse em campos bastante diversos. Isso se torna nitidamente perceptível, por exemplo, em uma disciplina como a Romanística.

Por que o estudioso das literaturas românicas deveria pesquisar a lírica trovadoresca (vide acima [2]) somente no alto-occitano, no francês antigo e no italiano antigo e excluir o médio-alto-alemão de sua consideração? Isso se aplica, em sentido inverso, mais do que nunca para seu colega germanista. A tradição discursiva prevalece aqui sobre a língua histórica.

Em contrapartida, o romanista, especialmente se trabalha na perspectiva histórica, tem na România um campo de trabalho demarcado primariamente pelo critério da língua particular. Aqui prevalece a língua histórica sobre a tradição discursiva (o que não elimina o fato de que o aspecto discursivo-tradicional produz aprimoramentos importantes no modo de tratamento do linguístico: veja abaixo 5.2.-5.3.).

## 5.2 Oralidade e escrituralidade

Ao tratar de oralidade e escrituralidade, mostrou-se proveitoso separar o aspecto referente ao meio (meio fônico vs. meio gráfico) do aspecto da concepção discursiva[27] (imediatez vs. distância comunicativa)[28]. Em uma análise mais aprofundada, verifica-se que tanto o meio quanto a concepção discursiva – ambos à sua maneira – são importantes no nível das tradições discursivas.

Assim, pode-se dizer que toda tradição discursiva tem um "perfil" medial: por exemplo, o *small talk* (fônico); o **texto de uma lei** (gráfico), a **palestra científica** (fixada graficamente, depois realizada fonicamente pela leitura em voz alta). É óbvio que toda tradição discursiva é também fundamentalmente determinada por um perfil de concepção discursiva; quer dizer, pode-se alocá-la em um ponto do *continuum* de imediatez-distância comunicativa que, em princípio, é independente de seu perfil medial. Essa separação estrita entre meio e concepção discursiva causa sempre, na discussão, uma certa perplexidade, que pode ser, todavia, confrontada com a reflexão que segue.

No nível do discurso, o meio e a concepção discursiva são variáveis claramente independentes uma da outra: se, por diversão, eu ler um artigo de jornal em voz alta, ele continuará ainda assim a ser um artigo de jornal. Aqui se manifesta o conceito de *medium transferability* (LYONS 1981: 11), característico da linguagem humana.

Quando, porém, a própria transposição de meio se torna tradicional, isso muda de figura: a entrevista e a entrevista impressa de jornal são duas tradições discursivas diferentes, e não só em termos de meio, mas também em termos de concepção discursiva (sendo que a

[27] N.T.: Seguindo Marcuschi (*Da fala para a escrita.* Atividades de retextualização. São Paulo, Cortez, 2003), utilizo o termo "concepção discursiva", em português, como equivalente ao termo "Konzeption" na teoria de Koch/Oesterreicher (1990).
[28] Vejam-se Söll (1985: 17-25); Koch/Oesterreicher (1985: 17-19; 1990: 5-6; 1994: 587); Raible (1994: 4-6).

entrevista de jornal tende mais fortemente à distância comunicativa). Contudo, esse exemplo nos mostra, ao mesmo tempo, que também aqui a separação entre meio e concepção discursiva deve ser mantida: a transposição medial do fônico para o gráfico não leva, de modo algum, para uma transposição totalmente concepcional; antes, a entrevista de jornal desloca-se no *continuum* concepcional apenas um pedacinho adiante em direção à distância, mas conserva, ainda, certos elementos de imediatez comunicativa.

## 5.3 História da língua e primórdios da escrituralidade

A história da língua é a história respectiva de uma língua particular. Todavia, desde Gabelentz (1891/1972: 141-142), distingue-se entre história interna e externa da língua. A primeira diz respeito às mudanças dos fatos das línguas particulares (mudança fônica, mudança gramatical e lexical); a última ocupa-se dos acontecimentos político-históricos, econômicos, culturais, religiosos, entre outros, relevantes para os períodos temporais correspondentes.

Contudo, não existe, na verdade, nenhuma ligação direta entre a mudança interna da língua e os acontecimentos externos (a não ser em casos de política linguística intencional). Quando se iniciam mudanças no campo político, econômico, cultural, religioso etc., despertam-se novas necessidades comunicativas. Essas novas necessidades motivam, por sua vez, o surgimento de novas tradições discursivas (vide abaixo 7). O material linguístico utilizado nessas novas tradições discursivas pode – embora não precise – sofrer determinadas mudanças, o que afeta também o nível da língua particular e da história interna da língua. A verdadeira ligação entre história externa e história interna da língua são as tradições discursivas (cf. KOCH 1988b: 343s.).

Esse fato pode ser observado de modo verdadeiramente paradigmático nos primórdios da escrituralidade nas línguas românicas, extensamente pesquisado no Freiburger SFB 321[29].

Estaríamos desconsiderando totalmente a consciência dos sujeitos falantes/escreventes de tempos passados, se supuséssemos que, em algum momento do tempo, eles tiveram a intenção de transpor uma língua particular em sua totalidade para a

[29]N.T.: SFB é a abreviatura de "*Sonderforschungsbereich*", "campo de pesquisa especial". O SFB 321 é cadastrado na Universidade de Freiburg sob o título "*Übergänge und Spannungsfelder zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit*" ("Transições e campos de tensão entre oralidade e escrituralidade").

escrituralidade. A realidade mostra, ao contrário, que os "transportadores" de uma determinada tradição discursiva (praticada na escrita) perseguiam objetivos comunicativos bem específicos e, segundo esses objetivos, escolhiam seus meios linguísticos. Quando lhes parecia mais eficaz, recorriam, se necessário, a uma língua particular/variedade linguística, que ainda não tinha penetrado até então a tradição discursiva em questão (e talvez nem mesmo tivesse atingido a escrituralidade)[30]. (Essa perspectiva torna mais compreensível o fenômeno frequente da mistura de línguas: a "pureza" linguística é menos decisiva que a eficiência discursivo-tradicional-comunicativa)

Consequentemente, a transição para a escrituralidade desenvolve-se continuamente, passo a passo, pedaço por pedaço, em cada tradição discursiva, primeiro gradualmente, depois englobando cada vez mais tradições discursivas, até que, alastrando-se, toda uma língua particular tenha adentrado a escrituralidade. Esse é o processo que se poderia caracterizar como "elaboração extensiva[31]" em esclarecimento de uma terminologia introduzida por Kloss[32].

## 5.4 Demais possibilidades de inter-relação

Estou convencido de que existe uma variedade de outras problemáticas filológicas e linguísticas em que a grandeza "tradição discursiva" e sua delimitação dos outros campos do linguístico é proveitosa. Por falta de espaço, isso só pode ser indicado aqui de maneira concisa, com base em alguns exemplos escolhidos:

[30] Cf. Koch (1990: 130-131; 1993: 40-41, 62-74). A documentação completa dos testemunhos românicos escritos mais antigos em Frank/Hartmann (1997) está, consistentemente, bem organizada segundo critérios discursivo-tradicionais (a esse respeito, veja-se também FRANK/HARTMANN 1993).

[31] N.T.: no original, "extensiver Ausbau". Na elaboração extensiva, uma língua deve poder ser empregada em todas as tradições discursivas vigentes na cultura correspondente (isto é, atingir as tradições da escrituralidade). Já na elaboração intensiva, essa língua deve criar meios linguísticos que satisfaçam os requisitos da escrituralidade. Quando uma língua não atinge as tradições discursivas da escrituralidade e outra variedade assume essa função, fala-se de *diglossia*: o latim clássico, por exemplo, permaneceu por longo tempo como a variedade utilizada em discursos teológicos e científicos, enquanto as diferentes variedades de latim vulgar eram utilizadas nas formas comunicativas da esfera privada (cf. KOCH/OESTERREICHER 1990).

[32] Sobre o conceito de elaboração, veja-se Kloss (1978: 37ss.); sobre elaboração extensiva, Koch/Oesterreicher (1990: 128; 1994: 589, 594). As etapas da elaboração extensiva do italiano através do desenvolvimento sucessivo de campos discursivo-tradicionais são ilustradas claramente por Krefeld (1988).

- A **relatinização** das línguas românicas pode ser compreendida como um processo que se realiza principalmente a partir de canais discursivo-tradicionais (cf. RAIBLE 1996: 126-127[33]).
- De modo geral, as pesquisas sobre empréstimo linguístico poderiam ser mais bem-sucedidas se dessem atenção a parâmetros da tradicionalidade discursiva.
- Uma noção realista do processo de mudança de significado lexical só pode ser obtida se forem diferenciadas inovação *ad-hoc* no discurso, habitualização em tradições discursivas (vide acima 3) e lexicalização no nível da língua particular.
- Uma Linguística que se entende empírica, seja ela sincrônica ou diacrônica, deve sempre considerar, ao compilar discursos individuais que lhe servem como *corpora* (quer dizer, como material (no sentido tratado em 5.1), que eles pertencem a tradições discursivas bem determinadas e, nessa medida, as estruturas linguísticas nunca se oferecem como "fatos brutos"[34], mas possivelmente em "distorção" discursivo-tradicional[35]. Por outro lado, quando se mantém os olhos atentos a isso, determinadas tradições discursivas podem se mostrar especialmente adequadas para fornecer determinados fatos linguísticos de forma abundante.

## 6 Da historicidade das tradições discursivas

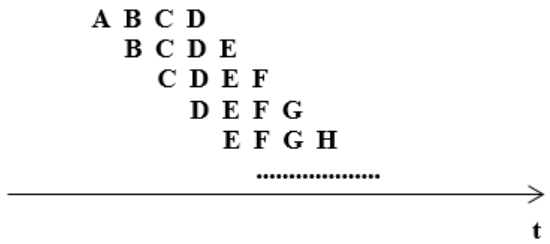
Devemos agora mais uma vez nos concentrar na parte "tradição" do termo "tradição discursiva". Ela remete-nos muito simplesmente ao fato de que tradições discursivas são complexos de regras com caráter histórico. Trata-se, portanto, de fenômenos historicamente modificáveis.

[33] N.T.: Raible (1996) destaca as seguintes fases de relatinização das línguas românicas, associando-as à produção e recepção de determinadas tradições discursivas (tais como cartas, prosa científica e jurídica, entre outras): fase da primeira escrituralização na respectiva língua vernácula, que ocorreu em regiões específicas da România entre os séculos 9 e 13; fase influenciada pelo Humanismo e Renascimento, em que predomina a prática de tradução do latim e, mais tarde, de retorno ao latim como língua da comunicação escrita; por fim, fase da Contra-Reforma e do neolatim.
[34] N.T.: Na filosofia, fatos brutos são aqueles sem explicação ou causa anterior. Aqui o autor nega a existência de usos linguísticos imotivados, uma vez que os recursos linguísticos se distribuem por tradições discursivas, quer dizer, estão em "distorção discursivo-tradicional".
[35] Como exemplos de pesquisas diacrônicas que consideram a qualidade discursivo-tradicional do material discursivo, vejam-se Stempel (1964) e Selig (1992).

À historicidade das tradições discursivas liga-se um problema que há muito tempo é discutido vivamente, em especial, na Teoria Literária, mas que se coloca, afinal, para todas as tradições discursivas: as denominações de gêneros literários em cada língua mostram, via de regra, uma alta estabilidade no tempo; elas tendem a ser conservadoras. A realidade do gênero literário que se esconde por trás das denominações é, ao contrário, instável e, acima de tudo, modificável no tempo[36]. Discursos literários bem como não literários ligam-se sempre a convenções correntes e vão também, invariavelmente, para além do que está posto (cf. RAIBLE 1980: 326, 341).

Temos, portanto, de um lado, a tendência à constância das denominações para as tradições discursivas; de outro, uma mistura de elementos constantes e modificáveis na realidade das tradições discursivas (em perspectiva diacrônica, mas também sincrônica). Aqui convém recorrer ao conceito de "semelhança familiar" de Wittgenstein e empregar o conceito, frequentemente a ele relacionado, de prototipicidade da psicologia cognitiva[37]. Assim, a identidade diacrônica de um gênero, em algumas circunstâncias, pode ser reconhecida apenas a partir de semelhanças familiares ou de efeitos de prototipicidade (cf. WILHELM 1996: 14-16), o que se poderia representar, conforme Strube (1989: 43), da seguinte maneira (em que as letras maiúsculas representam os traços de gênero e as sequências de letras as manifestações e subtipos do gênero em questão dentro do tempo (t)).

**[4] [a]**

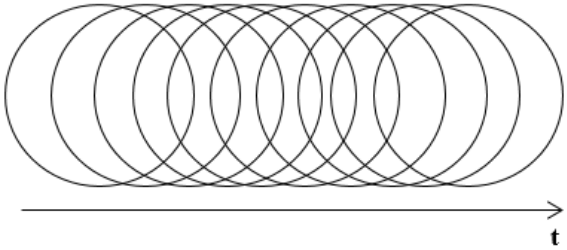



[36] Não poderá ser aprofundado aqui o problema – importante – da exata relação entre realidade do gênero, conhecimento implícito dos usuários, categorias de gênero explícitas dos usuários, retóricos/poetólogos e, por fim, cientistas contemporâneos. Sobre isso, vejam-se Jauß (1972); Hempfer (1973); Steger (1983); Verweyen (1989); Wilhelm (1996: 3-16, 19-28); Schlieben-Lange (1997).

[37] Vejam-se Strube (1989: 41-45, em referência a WITTGENSTEIN 1953: §§ 66-71); Molino (1993: 4-5, em menção a ROSCH 1978 e LAKOFF 1987).

Outro modo de representação gráfica, que se conecta às representações correntes na Linguística (como GIVÓN, 1986: 78), seria o seguinte:

**[4][b]**




É fundamental o seguinte: ao final de uma filiação, temos que contar com a existência de uma realidade discursivo-tradicional completamente distinta (por exemplo, EFGH em [4][a]) da inicial (por exemplo, ABCD), embora a continuidade histórica continue a vigorar ao longo do espaço temporal *t*.

Com certeza, ficam ainda alguns pontos a esclarecer sobre as representações em [4][a] e [b] e sobre os conceitos a elas subjacentes. Assim, deve-se perguntar se um simples modelo de "sobreposição" em série faz jus à complexidade da dinâmica discursivo-tradicional, dado que – pelo menos em relação às denominações dos "gêneros" – seria com certeza necessário contar com processos de extensão e restrição, e até mesmo com deslocamentos metafóricos e metonímicos[38]. Sem esquecer dessas ressalvas, por motivos técnicos de representação, seguiremos adiante para a consideração diacrônica, usando a forma apresentada em [4] [b], que, apesar de tudo, simboliza, de algum modo, uma espécie de mutabilidade histórica e de dinâmica das tradições discursivas.

[38] Na semântica linguística, o conceito de semelhança familiar, o modelo de sobreposição e o conceito de prototipicidade foram, sem dúvida, projetados uns sobre os outros de forma intensamente simplificadora. Sobre isso, vejam-se Kleiber (1990: 147-183) e Koch (1996: 231-237).

# 7 Tradições discursivas como tradições culturais entre conservadorismo e dinâmica

Como já discutido em 6, a prática discursivo-tradicional está sempre no campo de tensão entre convenção e inovação. A seguir, veremos mais de perto, por um lado, os elementos persistentes, conservadores de tradições discursivas; por outro, os dinâmicos, inovadores.

Para tanto, parto do princípio de que tradições discursivas são, basicamente, apenas um tipo das multifacetadas tradições culturais do ser humano, e, nessa medida, apesar de todas as diferenças na "matéria", compartilham semelhanças fundamentais com:

- tradições das artes plásticas;
- tradições musicais;
- tradições vestuárias;
- tradições gastronômicas;
- tradições esportivas;
- tradições religiosas;
- tradições da forma estética de objetos técnicos (doravante, "estética técnica"), etc.

Por conseguinte, refiro-me adiante, de maneira assumidamente informal, também a reflexões a partir de exemplos dessas outras tradições culturais.

Que tradições culturais se modificam continuamente no decorrer da história da cultura é evidente. Sempre que aparecem novos desafios culturais, econômicos e técnicos, resultam novas necessidades práticas, a que as tradições culturais existentes não podem satisfazer prontamente. Nesse ponto, podem surgir novas tradições culturais.

Como um caso particular desse quadro mais amplo, podemos descrever também a dinâmica das tradições discursivas: de novos desafios culturais, econômicos e técnicos surgem novas necessidades comunicativas que até então não tinham sido previstas pela "economia comunicativa"[39] da cultura em questão e às quais as tradições discursivas existentes não podem satisfazer. Nesse ponto, podem surgir novas tradições discursivas.

[39] Sobre o importante conceito de "*kommunikativer Haushalt*", veja-se Luckmann (1997).

Alguns aspectos do surgimento e desenvolvimento de novas tradições culturais e, com isso, também de novas tradições discursivas, serão esboçados a seguir.

## 7.1 Tradições culturais nunca surgem *ex nihilo*[40]

Se, como demos a entender acima, o repertório de tradições culturais existentes, bem como de tradições discursivas de uma dada cultura não pode, prontamente, satisfazer novas necessidades culturais e comunicativas, então cabe perguntar de onde vêm, na verdade, as novas tradições culturais e discursivas. Aqui os sistemas culturais reagem claramente com cuidadosa flexibilidade: novas soluções só podem ser encontradas por meio do afrouxamento do existente; porém, as inovações não se distanciam excessivamente do estado de equilíbrio comprovado (cf. BÜHL 1986: 139). É decisivo reconhecer que, apesar de toda inovação, as novas tradições nunca surgem *ex nihilo*, mas têm de se ligar sempre a algo já dado (cf. WILHELM 1996: 299).

Pensemos, por exemplo, no campo da estética técnica dos primeiros automóveis (os *oldtimer*). Seu desenho apresentava-se como um novo desafio e, na época, apoiou-se, claramente, no formato do veículo quatro-rodas de transporte pessoal mais próximo a eles: a tradicional carruagem. Os mais antigos *oldtimer* são, basicamente, carruagens sem cavalo, equipadas com motor e volante. A tradição estética do *design* de automóveis seguiu, então, seus próprios caminhos, de modo que a limusine atual não tem mais muito em comum com uma carruagem. Contudo, o afrouxamento ocorreu, como se pode facilmente adivinhar pela história do *design* de automóveis, somente de maneira bem gradual. Pode-se lembrar, ainda, dos fuscas, que mantiveram uma forma reduzida de estribo de carruagem até quase o nosso presente atual.

Podemos perceber: na fase inicial de uma nova tradição, apoiamo-nos em uma tradição anteriormente preservada, que não está muito distante nem estética nem comunicativamente das novas exigências, ainda que essa tradição não lhes seja por certo plenamente adequada.

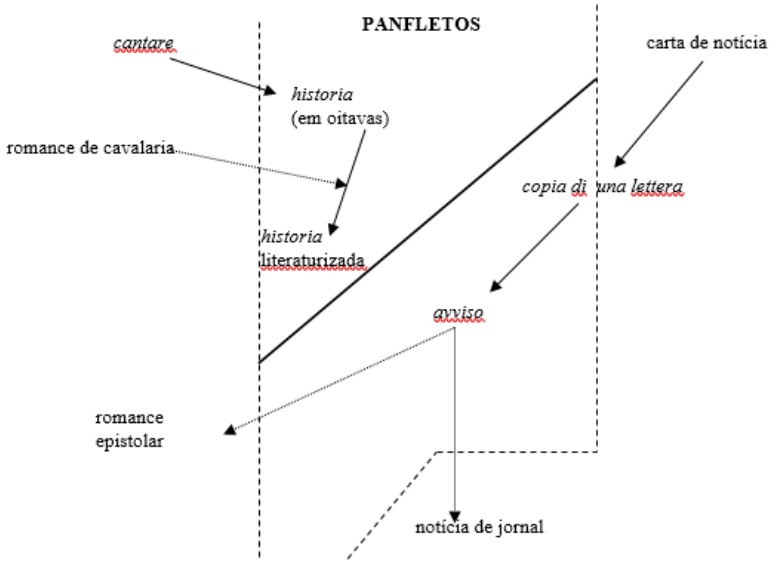
[40] N.T.: *Ex nihilo, nihil*: nada provém do nada.

Do mesmo modo se comportam as tradições discursivas. Um material ilustrativo desse comportamento é oferecido pelo trabalho de Raymund Wilhelm sobre panfletos italianos na primeira metade do século XVI[41].

Depois da revolução midiática que foi o invento da impressão, surgiram, a partir do final do século XV em determinados países europeus, os primeiros panfletos como nova forma de produto (na Itália, a partir de 1471). Apesar de sua medialidade e recepção inovadoras, os primeiros panfletos apoiavam-se, invariavelmente, em tradições discursivas já existentes (sobre isso, veja esquema [5]). Na primeira metade do século XVI, destacam-se aqui, principalmente, a **historia** (em oitava) e o *avviso* (em prosa): do ponto de vista discursivo-tradicional, a **historia** nada mais é que uma transfuncionalização da *cantare* — uma balada declamada de memória, cuja impressão e venda como **historia** representavam nesse tempo uma fonte adicional de lucro para o menestrel; o *avviso* apareceu, na perspectiva discursivo-tradicional, da impressão de uma carta de notícia manuscrita (*copia di una lettera*).

Claro que as duas tradições discursivas desenvolvem, então, vida própria no período subsequente (a esse respeito, vejam-se 7.2 e 7.7).

**[5]** Tradições discursivas em panfletos italianos 1500-1550 (segundo WILHELM 1996)




[41] Cf. Wilhelm (1996: 28, 65-67, 123-273, 300).

Se, portanto, tradições culturais e, em especial, tradições discursivas não surgem *ex nihilo*, resta indagar como elas desenvolvem o tradicional em algo novo. Trataremos disso nos itens 7.2 e 7.3.

## 7.2 O conservadorismo de tradições culturais

No surgimento de novas tradições culturais e discursivas a partir de antigas, deve-se contar com certo conservadorismo; quer dizer, nas novas tradições permanecem, por algum tempo, certos elementos constituintes das tradições subjacentes, mesmo que sejam, na verdade, disfuncionais em relação ao objetivo comunicativo. Contudo, mais cedo ou mais tarde, os elementos disfuncionais serão, então, submetidos à possibilidade de apagamento.

No campo da estética técnica, isso pode ser percebido, por exemplo, nos relógios de pulso. Os relógios analógicos, com ponteiros e mostrador, eram normalmente (e sensatamente) desenhados em circunferência. Quando os primeiros relógios digitais chegaram, eles conservaram, de início, o formato arredondado, embora o próprio mostrador digital fosse retangular. Mais tarde, o *design* dos relógios digitais reagiu a esse fato e desenvolveu também formas retangulares.

De novo, podemos observar algo semelhante com as tradições discursivas. O gênero jornalístico **notícia de jornal** tem sua origem na impressão de cartas e relatos enviados por correspondência (“relatos do correspondente”). Nessa medida, o *avviso*, mencionado em 7.1, corresponde a um antigo antepassado dessa tradição discursiva (veja-se [5] acima; cf. WILHELM 1996: 250-260).

Tal filiação permanece perceptível, durante muito tempo, na construção textual da notícia de jornal. Assim, por exemplo, o jornal *Vossische Zeitung*, ainda no ano de 1914, noticia o assassinato do herdeiro do trono austro-húngaro Franz Ferdinand e de sua esposa, em Sarajevo, de maneira absolutamente narrativa — o que para nós, leitores de jornal da atualidade, é quase inimaginável. De fato, o cerne verdadeiro dessa notícia sensacional é alocado, bem fielmente à *ordo naturalis* [ordem natural], pouco antes do fim do texto (trecho em itálico):

**[6]**

> Saraievo, 28 de junho (telegrama de nosso correspondente). Quando o arquiduque e sucessor do trono Franz Ferdinand e sua esposa, a duquesa de Hohenberg, dirigiam-se hoje de manhã à prefeitura para recepção no local, uma bomba foi arremessada contra o automóvel do arquiduque, que explodiu, todavia, quando o automóvel do sucessor do trono já havia passado pelo trecho. No carro que o seguia, foram feridos seriamente o major conde Boos-Waldeck, da chancelaria militar do sucessor do trono, e o tenente-geral Merizzi, ajudante pessoal do governador da província da Bósnia. Seis pessoas do público foram gravemente feridas. A bomba havia sido atirada por um tipógrafo de nome Cabrinowitsch. O autor do crime foi preso imediatamente. Depois da festiva recepção na prefeitura, o casal sucessor do trono prosseguiu com o circuito turístico pelas ruas da cidade. **Perto do edifício do governo da província, um estudante do oitavo [e último] ano de nome Princip, originário da cidade de Grabow, disparou vários tiros, de uma browning, contra o casal herdeiro do trono. O arquiduque foi atingido na face; a duquesa, no abdômen. Ambos faleceram em virtude dos ferimentos, pouco depois de levados ao palácio do governo**. Também o autor do segundo atentado foi preso. A multidão amargurada quase linchou os dois criminosos.
> (de: *Vossische Zeitung*, 29 de junho de 1914, *apud* STEFFENS 1969: 70-71; destaque do autor)

Essa construção textual basicamente não combina com as restrições econômicas e comunicativas da impressa jornalística. Primeiramente, o produto jornal necessita de uma forma de apresentação da informação que desperte no leitor potencial a necessidade de mais informações e, com isso, crie um estímulo para a compra. Além disso, as restrições redacionais do jornalismo favorecem um princípio jornalístico de construção do texto em que a relevância das informações se reduz ao final do artigo, de tal modo que o artigo possa ser encurtado de trás para frente relativamente sem problemas. Por fim, a recepção ocorre pelo leitor do jornal de maneira seletiva: ele deve decidir com uma rápida vista d'olhos o que ele realmente quer ler em maiores detalhes.

Por isso, já há algum tempo, cristalizou-se nas assim chamadas *hard news* o princípio do *lead*: os pontos centrais das informações aparecem, contrariando a *ordo naturalis*, logo no início, na manchete e no subtítulo, depois no parágrafo de *lead*, mais enriquecido, e somente na parte principal (*body*) do artigo são totalmente desdobrados[43]. O longevo conservadorismo da notícia de jornal, exemplificado em [6], sucumbiu, portanto, às condições de produção, venda e recepção descritas.

[43] Cf. Steffens (1969); Dovifat/Wilke (1976: 168-174); Lüger (1995: 94-98).

## 7.3 Estetização de vestígios disfuncionais em tradições culturais

Quando traços "conservadores" em uma tradição cultural se tornam disfuncionais, há a possibilidade de serem eliminados (veja-se 7.2) ou também, em certas circunstâncias, estetizados.

No campo das tradições musicais, isso se pode observar, por exemplo, nas raízes do *blues*. Na música africana, usa-se tradicionalmente uma escala de sete notas com intervalos de graus aproximadamente idênticos, que são, respectivamente, um pouco menores que um "tom inteiro" em nossa concepção. Isso contrasta com a entonação maior europeia, cuja escala de sete notas apresenta tons desiguais: semitons entre a terça e a quarta e entre a sétima e a oitava; de resto, porém, tons inteiros. Os escravos africanos na América do Norte tinham, por conseguinte, dificuldades em tocar suas melodias entoadas em escalas de graus idênticos em instrumentos europeus afinados para escalas de graus desiguais. Pelo menos nos pontos de maior divergência entre as duas escalas de entonação (terça e sétima), eles se valiam de batidas anteriores, ou de toques simultâneos da terça maior e menor ou da assim chamada técnica *bottleneck* na guitarra, etc. Isso resulta nas conhecidas *blue notes* que são tão características da entonação do *blues* (cf. FLENDER/RAUHE 1989: 77 em diante). Depois que o *blues* passou a ser tocado somente em instrumentos europeus e até mesmo por brancos, as *blues notes* transformaram-se em um traço puramente estético dessa corrente musical.

Observamos algo semelhante especialmente em tradições discursivas literárias. Assim, em sociedades orais, as tradições discursivas poéticas (canção, épico, etc.) estão, obrigatoriamente, ligadas à assonância/rima, ao ritmo e, com frequência, à música, dado que a memorização da poesia em meio fônico de outro modo não seria possível[44]. Depois da difusão da escrita e, sobretudo, depois da tarefa ainda típica da Idade Média da "vocalidade" com base escrita (cf. ZUMTHOR 1987), as chamadas qualidades tonais e rítmicas dos discursos poéticos perdem cada vez mais sua relevância "técnica" para a memorização: elas se tornam características puramente estéticas da poesia.

A constatação de que tradições culturais nunca surgem *ex nihilo* (7.1) implica que sempre, em seu interior, algo antigo, tradicional é perpetuado (7.2/3). Por outro lado, sem

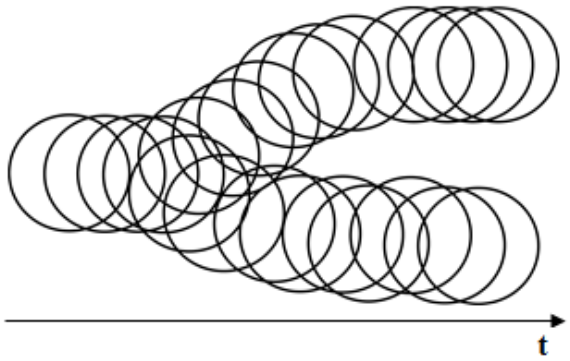
[44] Sobre os elementos constitutivos da poesia oral, vejam-se Lord (1960); Parry (1971); Finnegan (1977); Ong (1982: 31-77); Zumthor (1983); Foley (1988).

dúvida, também é necessário indagar como, ao mesmo tempo, o novo e inovador surgem (7.4-6). Sugestões importantes como resposta a essa pergunta encontramos em Wilhelm (1996).

## 7.4 Inovação através da diferenciação de tradições culturais

Um processo típico da inovação de tradições culturais é o de diferenciação de tradições, que se poderia representar, em referência a [4][b], do seguinte modo:

**[7]** Diferenciação de tradições culturais




Como exemplo do campo religioso, poderia ser citado, neste contexto, o culto cristão, que se diferenciou sucessivamente em um culto católico-romano, ariano, ortodoxo, luterano, reformado, anglicano, etc.

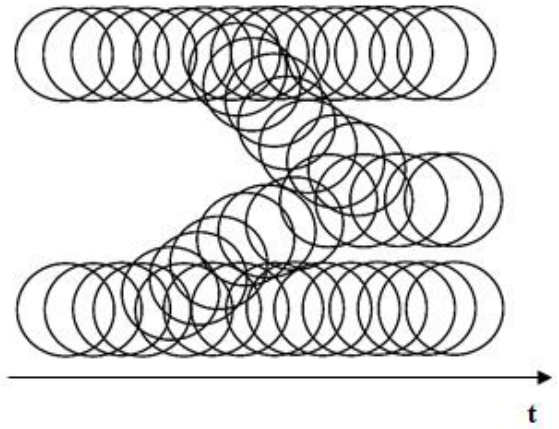
No campo da tradicionalidade discursiva, retomando o esquema [5], podemos observar determinados desenvolvimentos que se processam com base no *avviso*, em panfletos italianos da primeira metade do século XVI[45]: de um lado, surgem do *avviso* os gêneros jornalísticos autênticos – uma filiação que, por fim, levará até a notícia de jornal (vide acima 7.2); de outro, observa-se a literarização do *avviso*, que, então, aponta para a direção do romance epistolar (o que não quer dizer, obviamente, que o romance epistolar, por sua vez, alimente-se somente dessa fonte).

## 7.5 Inovação através da mistura de tradições culturais

[45] Cf. Wilhelm (1996: 250-273, 298).

A diferenciação de tradições culturais pode ser, em determinadas circunstâncias, uma diferenciação puramente interna. Agora, são "as culturas [...] em seu surgimento sempre sincréticas [...]; quer dizer, elas vivem mais da difusão e da recombinação do que da criação original" (BÜHL 1986: 124-125)[46]. Nessa medida, a diferenciação de tradições culturais caminha de mãos dadas com um processo de mistura de tradições, o que se pode representar, em referência a [4][b], como segue:

**[8]** Mistura de tradições culturais




Aqui, exemplos bem ilustrativos são encontrados especialmente no campo da dinâmica música pop, cuja evolução é marcada por processos permanentes de mistura e fusão (o que, recentemente, foi até mesmo formulado com o conceito de *crossover*). Assim, o *rock 'n' roll* dos anos 50 surgiu através da mistura do *rhythm & blues* e da música americana *country*. Nos anos 90, o *grunge* mistura, como estilo de música e, simultaneamente, de moda, o *hardrock* e o *punk* com elementos *hippies*.

No campo da tradicionalidade discursiva[47], encontramos material interessante para os processos de mistura, por exemplo, no século XIII, nas cada vez mais autosuficientes *comuni* do norte e do centro da Itália, onde nasce uma nova necessidade social de discurso político público. Entretanto, não existia (mais) uma tradição comprovada para esses tipos de discursos nas sociedades hierárquicas da Idade Média. Nessa medida, é compreensível que diferentes

[46] N.T.: no original: *"Kulturen [...] in ihrer Entstehung immer synkretistisch [...]; d.h. sie leben mehr aus der Diffusion und der Rekombination als aus der originären Schöpfung*".
[47] Utilizo o conceito de mistura discursivo-tradicional aqui, se entendo corretamente, em um sentido menos específico do que Wilhelm (1996: 297-298)

tendências discursivo-tradicionais tenham se misturado[48] na *arenga*, recém-surgida nessa época.

Os únicos retores competentes encontravam-se durante a alta Idade Média na *ars dictandi*. Esses *dictatores* tinham experiência na elaboração de discursos-modelo. É verdade que se tratava de modelos de cartas e documentos (vide também abaixo 7.6); porém, a carta (oficial) do tipo *dictamen* e os discursos públicos partilhavam, naquela época, de semelhanças bem marcantes (cf. 5.2): a concepção discursiva pronunciadamente distante[49], a orientação à realização fônica (pela leitura em voz alta na carta; pela exposição livre no discurso). Assim, fazia sentido transpor regras do discurso do *dictamen* à nova tradição da *arenga*: formas de tratamento, *cursus*, construção textual, etc[50]. No entanto, justamente a construção textual (*salutatio – exordium – narratio – petitio – conclusio*) mostrou-se rígida demais. Desse modo, a arenga orientou-se, além disso, pela única tradição pública consolidada, ainda que não política, isto é, a prédica: *invocatio*, *Amen* e um *exordium* carregado com citações bíblicas. Acrescentavam-se, ainda, regras do discurso, que possivelmente eram provenientes de uma forma elementar de discurso público já praticada nessa época: pedido de atenção (no lugar de *salutatio*), *topos* da brevidade, afirmação solene de incapacidade, elogio dos ouvintes (*commendatio*).

[48] Vejam-se Battistini/Raimondi (1984: 24-30); Koch (1987; 1998); sobre a *ars dictandi*, vejam-se Murphy (1974: 194-268); Schaller (1980); Holtus/Schweickard (1989: 23-35); Camargo (1991); sobre *ars arengandi*, vejam-se Koch (1992a; 1998); von Moos (1993).

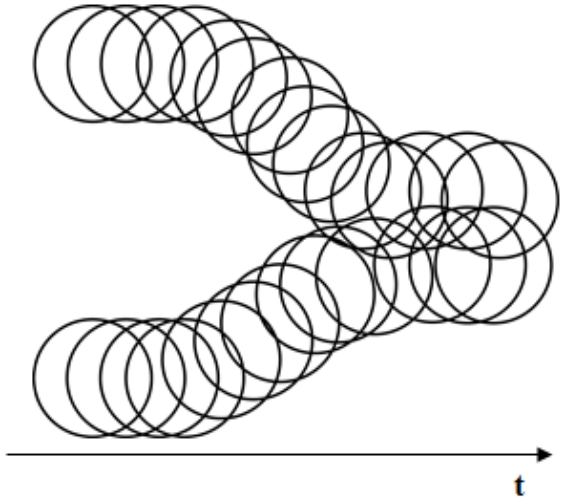
[49] N.T.: Uma concepção discursiva pronunciadamente distante corresponde a um estilo influenciado por alto grau de publicidade da situação de comunicação, falta de intimidade e distância espaço-temporal entre os interlocutores, baixo grau de expressão de emocionalidade e alto grau de planejamento do discurso, entre outros aspectos. A distância comunicativa possui afinidade com estilos mais diatopicamente neutros e/ou cultos e/ou formais, ao passo que a imediatez comunicativa, com estilos marcadamente regionais e/ou populares e/ou informais. Veja-se, a esse respeito, Koch/Oesterreicher (1990).

[50] Mencione-se, brevemente, que a transposição dessas regras levou, no nível da língua particular, de forma natural a uma transição do latim (na carta) para a língua vernácula (no discurso); todavia, para nosso ponto de vista discursivo-tradicional, isso é secundário. Aliás, a primazia do discursivo-tradicional sobre o idiomático (também para os teóricos e praticantes) é confirmada pelo fato de que os modelos mais antigos de *arenga* foram redigidos em latim, estando, porém, certamente destinados ao proferimento oral em língua vernácula, e também de que, em parte, modelos híbridos com uma mistura de latim e língua vernácula foram redigidos.

## 7.6 Inovação através da convergência de tradições culturais

Outra possibilidade de inovação, não idêntica ao tipo anterior, é a possibilidade de que tradições culturais claramente diferentes sigam um desenvolvimento análogo. Esse processo de convergência pode ser representado, em referência a [4][b], do seguinte modo:

**[9]** Convergência de tradições culturais




Para o campo das tradições culturais em geral, poderíamos citar exemplos das mídias de massa (em que o linguístico está envolvido; porém, a tradicionalidade não se esgota no discursivo-tradicional). Assim, a privatização da televisão fez do índice de audiência a medida de todas as coisas. Daí resulta que tipos de programas, em sua origem completamente distintos, caminhem, em sua tendência para o sensacionalismo, na direção da convergência. Desse modo, é cada vez mais difícil separar os programas de notícias dos programas de entretenimento (*info-tainment*) – uma evolução que atrai até mesmo círculos maiores: também jornais impressos e revistas se movem atualmente mais e mais em direção ao *info-tainment*.

Com os últimos exemplos citados, já adentramos, de fato, o campo discursivo-tradicional em sentido estrito. A esse respeito, ainda outro exemplo característico da baixa e da alta Idade Média. Trata-se de uma época em que a difusão do conhecimento da escrita havia retrocedido significativamente. Todavia, nas chancelarias dos soberanos bem como do papa e dos bispos havia, ainda, os raros especialistas em escrita (clérigos), em cujas mãos encontrava-se, igualmente, a responsabilidade de formular documentos e de formular cartas

oficiais. Assim, não é de se admirar que essas duas tradições discursivas tenham claramente convergido na época em questão: o formulário de documentos e o formulário de cartas oficiais indicam paralelos textual-pragmáticos relevantes; acima de tudo, ambos são, como atos de fala extensos, organizados rigidamente em torno de um núcleo pragmático (*dispositio* e *petitio*) (cf. KOCH 1987; 1998).

Contudo, note-se que aqui se verifica apenas convergência, mas não identidade. As duas tradições discursivas diferenciam-se em alguns aspectos, por exemplo, com relação aos atos de fala realizados (*dispositio* vs *petitio*) e com relação a determinadas partes do texto (por exemplo, *corroboratio*, *subscriptiones*, etc. pertencem somente aos documentos).

## 7.7 A queda de tradições culturais

Como vimos, novas tradições culturais surgem como resposta a novos desafios culturais, econômicos, técnicos e comunicativos. Com isso, levanta-se agora, finalmente, também a questão de como tradições culturais desaparecem. Determinadas tradições caem, obviamente, a partir de um determinado ponto no tempo, em um beco sem saída, quando elas não correspondem (mais) às exigências da respectiva cultura. Se seu desenvolvimento não valer mais a pena, então tais tradições serão descartadas como disfuncionais.

No campo do vestuário, podemos nos lembrar das camisas *Nyltest*, que, na década de 60, surgiram como o novo tipo de camisa ultramoderno de seu tempo. Elas mostraram-se logo disfuncionais em virtude de seu material (a hermeticidade levava à transpiração intensa). Já na década de 70, não se falava mais desse tipo de camisa.

Um exemplo de tradicionalidade discursiva encontramos novamente nos panfletos italianos do século XVI (vide acima [5]; cf. WILHELM 1996: 87-92, 157-158, 171-204, 260-262). A **historia** (em oitava) era, no começo do século, a tradição discursiva inicialmente predominante nos panfletos. Mas ela então se desvinculou da forma original de recepção do *Bänkelsang*[51] e, no contexto de uma reavaliação típica da época dos versos como forma puramente literária, ela se literalizou cada vez mais, indo em direção ao romance de cavalaria. Com isso, a **historia** tornou-se disfuncional para a transmissão de notícias reais, como se

[51] N.T.: *"Bänkelsang",* também conhecida como "*cantastoria*" no italiano: tipo de performance em que o artista subia num banco ("Bänk") e cantava uma balada ou canção ("*San*g") sobre histórias reais e dramáticas, utilizando-se de imagens para ilustrar os eventos.

esperava dos panfletos. A partir dos anos 30 e 40, ela afastou-se cada vez mais de outras tradições discursivas, em especial do *avviso* em prosa, cuja orientação prática e popular foi, em contrapartida, reforçada.

# 8 Conclusão

Espero ter mostrado que o conceito de tradição discursiva é sólido do ponto de vista linguístico-teórico, metodologicamente frutífero e, não menos importante, realista em vista da consciência dos sujeitos falantes/escreventes na produção e recepção de seus discursos.

Para a Linguística, a diferenciação do campo discursivo-tradicional dos outros campos do linguístico, em especial, do campo idiomático, é bastante elucidativa, até mesmo indispensável. Não se deve esquecer que tradições discursivas estão relacionadas ao linguístico, mas não são, de modo algum, puramente linguísticas.

Em sua historicidade e dinâmica, tradições discursivas mostram-se tão somente como um caso especial de tradições culturais. Trata-se de grandezas do nível histórico, mas as relações e os processos que distinguem sua dinâmica (semelhança familiar, *creatio ex aliquo*[52], conservadorismo, estetização, diferenciação, mistura, convergência, formação de "becos sem saída") são, provavelmente, de natureza universal. Aqui, isso só pôde ser indicado por meio de exemplos.

O que precisamos é de uma teoria dos universais discursivo-tradicionais, embutida em uma teoria geral das tradições culturais.

# Referências bibliográficas

BALLY, C. *Traité de stylistique française*. Vol. 2. Heidelberg, Winter, 1909.

BARTSCH, K. (ed). *Deutsche Liederdichter des zwölften bis vierzehnten Jahrhunderts*. Darmstadt,: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1966.

BATTISTINI, A.; RAIMONDI, E. Retoriche e poetiche dominant. In: ROSA, A. A. (ed.). *Letteratura italiana*. Vol. 3: Le forme del testo. I. Teoria e poesia. Turin, Einaudi, 1984, 5-339.

DE BEAUGRANDE, R. A.; Dressler, W. U. *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen, Niemeyer, 1981.

[52] N.T.: criação a partir de algo, aludindo-se, em oposição, a "*creatio ex nihilo*".

BLANK, A. *Prinzipien des lexikalischen Bedeutungswandels am Beispiel der romanischen Sprachen*. Tübingen, Niemeyer, 1997.

BÜHL, W. L. Kultur als System. In: NEIDHARDT, F.; KÖNIG, R.; LEPSIUS, M. R. (eds). *Kultur und Gesellschaft*. René König, dem Begründer der Sonderhefte, zum 80. Geburtstag gewidmet. Opladen, Westdeutscher Verlag, 1986, 118-144.

CAMARGO, M. *Ars dictaminis, Ars dictandi*. Turnhout, Brepols, 1991.

CONTINI, G. (ed). *Poeti del Duecento*. Vol. 2. Mailand/Neapel, Ricciardi, 1960.

COSERIU, E. Die Lage in der Linguistik. IN: ALBRECHT, J.; LÜDTKE, J., THUN, H. (eds). *Energeia und Ergon*. Sprachliche Variation − Sprachgeschichte − Sprachtypologie. Studia in honorem Eugenio Coseriu. Vol. 3. Tübingen, Narr, 1988, 367-375 (zuerst Innsbruck 1973).

COSERIU, E. *Textlinguistik*: Eine Einführung. Herausgegeben und bearbeitet von Jörn Albrecht. Tübingen, Narr, 1981.

COSERIU, E. Die Ebenen des sprachlichen Wissens. Der Ort des 'Korrekten' in der Bewertungsskala des Gesprochenen. In: ALBRECHT, J.; LÜDTKE, J., THUN, H. (eds). *Energeia und Ergon*. Sprachliche Variation − Sprachgeschichte − Sprachtypologie. Studia in honorem Eugenio Coseriu. Vol. 3. Tübingen, Narr, 1988a, 327-364.

COSERIU, E. 'Historische Sprache' und 'Dialekt'. In: ALBRECHT, J.; LÜDTKE, J., THUN, H. (eds). *Energeia und Ergon*. Sprachliche Variation − Sprachgeschichte − Sprachtypologie. Studia in honorem Eugenio Coseriu. Vol. 3. Tübingen, Narr,1988b, 45-53.

DEVOTO, G. *Studi di stilistica*. Florenz, Le Monnier, 1950.

DOVIFAT, E.; WILKE, J. *Zeitungslehre*. Vol. 2. Berlin/New York, de Gruyter, 1976.

FINNEGAN, R. *Oral Poetry*. Its Nature, Significance and Social Context. Cambridge, Cambridge University Press, 1977.

FITCH, B. T.; OLIVER, A.; RUPRECHT, H. G (org). L'intertextualité. Intertexte, autotexte, intratexte. *Texte. Revue de critique et de théorie littéraire*, 2, 1983.

FLENDER, R.; RAUHE, H. *Popmusik*. Aspekte ihrer Geschichte, Funktionen, Wirkung und Ästhetik. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1989.

FOLEY, J. M. *The Theory of Oral Composition.* History and Methodology. Bloomington, Indiana University Press, 1988.

FRANK, B.; HARTMANN, J. L'inventaire systématique des premiers documents des langues romanes. Présentation d'une publication préparée par le SFB 321. In: SELIG, M.; FRANK, B.; HARTMANN, J. (eds). *Le passage à l'écrit des langues romanes*. Tübingen, Narr, 1993, 31-37.

FRANK, B.; HARTMANN, J. *Inventaire systématique des premiers documents des langues romanes*. Vol. 5 Tübingen, Narr, 1997.

GABELENTZ, G. v. d. *Die Sprachwissenschaft, ihre Aufgaben, Methoden und bisherigen Ergebnisse*. Leipzig, Weigel, 1891.

GAUGER, H.-M. In Frage gestellt: Textlinguistik. In: BENDER, K.H; BERGER, K.; WANDRUSZKA, M. (eds) *Imago linguae*: Beiträge zu Sprache, Deutung und Übersetzung. Festschrift zum 60. Geburtstag von Fritz Paepcke. München, Wilhelm Fink, 1977, 159-168.

GAUGER, H.-M. Das Was und das Wie. Zum Begriff des Stils. In: GAUGER, H.-M. *Über Sprache und Stil*. München, Beck, 1995, 208-228.

GAUGER, H.-M.; OESTERREICHER, W.; WINDISCH, R. *Einführung in die romanische Sprachwissenschaft*. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1981.

GENETTE, G. *Introduction à l'architexte*. Paris, Seuil, 1979.

GIVÓN, T. Prototypes: between Plato and Wittgenstein. In: CRAIG, C. (ed.). *Noun Classes and Categorization*. Amsterdam/Philadelphia, Benjamins, 1986, 77-102.

HALLIDAY, M. A. K.; MCINTOSH, A., STREVENS, P. *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London, Longman, 1964.

HAVRÁNEK, B. The Functional Differentiation of the Standard Language. In: GARVIN, P. L. (ed.). *A Prague School Reader on Esthetics, Literary Structure, and Style*. Washington, D.C., Georgetown University Press, 1964, 3-16.

HEMPFER, K. W. *Gattungstheorie*. Information und Synthese. München, Fink, 1973.

HEMPFER, K. W. *Poststrukturale Texttheorie und narrative Praxis*. Tel Quel und die Konstitution eines Nouveau Nouveau Roman. München, Wilhelm Fink, 1976.

HOLTHUIS, S. *Intertextualität*. Aspekte einer rezeptionsorientierten Konzeption. Tübingen, Stauffenburg, 1992.

HOLTUS, G.; METZELTIN, M.; SCHMITT, C. (eds). *Lexikon der Romanistischen Linguistik*. Tübingen, Niemeyer, Band II,1 (1996); II,2 (1995); III (1989); V,1 (1990); V,2 (1991); VI,1 (1992); VI,2 (1994).

HOLTUS, G. Französisch: Stilistik. In: *Lexikon der Romanischen Linguistik* Vol. 1, 1990, 154-167.

HOLTUS, G.; SCHWEICKARD, W. Rhetorik und Poetik. In: BUCK, A. (ed). *Grundriß der Romanischen Literaturen des Mittelalters* X/2, 1989, 21-48.

JAUß, H. R. Theorie der Gattungen und Literatur des Mittelalters. In: JAUß, H. R. et. al. (eds). *Grundriß der Romanischen Literaturen des Mittelalters* I. Heidelberg, Winter, 1972, 107-138.

KALVERKÄMPER, H. Fachsprachen und Textsorten. In: HØDT, J. et al. (eds). *Proceedings of the 3rd European Symposium on LSP*: 'Pragmatics and LSP'. Kopenhagen, The Kopenhagen School of Economics, 1982,105-168.

KALVERKÄMPER, H. Gattungen, Textsorten, Fachsprachen: Textpragmatische Überlegungen zur Klassifikation. In: HESS-LÜTTICH, E.W.B. (ed). *Textproduktion und Textrezeption*. Tübingen, Narr, 1983, 91-103.

KELLER, R. *Sprachwandel*: Von der unsichtbaren Hand in der Sprache. Tübingen, Francke, 1994.

KLEIBER, G. *La sémantique du prototype*. Catégories et sens lexical. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

KLOSS, H. *Die Entwicklung neuer germanischer Kultursprachen seit 1800*. Düsseldorf, Schwann, 1978.

KOCH, P. *Distanz im Dictamen*. Zur Schriftlichkeit und Pragmatik mittelalterlicher Brief- und Redemodelle in Italien (Habilitationsschrift Freiburg), 1987.

KOCH, P. Norm und Sprache. In: ALBRECHT, J.; LÜDTKE, J.; THUN, H. (eds.). *Energeia und Ergon*. Sprachliche Variation – Sprachgeschichte – Sprachtypologie. Studia in honorem Eugenio Coseriu. Vol. 3. Tübingen, Narr, 1988a, 327-354.

KOCH, P. Italienisch: Externe Sprachgeschichte I. In: *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, Band IV, Italienisch, Korsisch, Sardisch. Tübingen, Niemeyer, 1988b, 343-360.

KOCH, P. Fachsprache, Liste und Schriftlichkeit in einem Kaufmannsbrief aus dem Duecento. In: KALVERKÄMPER, H. (ed). *Fachsprachen in der Romania*. Tübingen, Narr, 1988c, 15-60.

KOCH, P. Von Frater Semeno zum Bojaren Neacşu. Listen als Domäne früh verschrifteter Volkssprache in der Romania. In: RAIBLE, W. (ed). *Erscheinungsformen kultureller Prozesse*. Jahrbuch 1988 des Sonderforschungsbereichs "Übergänge und Spannungsfelder zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit". Tübingen, Narr, 1990, 121-165.

KOCH, P. Ars arengandi. In: UEDING, G. (ed). *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*. Vol. I. Tübingen, Niemeyer, 1992a, 1033-1040.

KOCH, P. Schriftlichkeit im Fremdsprachenunterricht. In: BÖRNER, W.; VOGEL, K. (eds). *Schreiben in der Fremdsprache*. Prozeß und Text, Lehren und Lernen. Bochum, AKS-Verlag, 1992b, 2-28.

KOCH, P. Pour une typologie conceptionelle et médiale des plus anciens documents/monuments des langues romanes. In: SELIG, M.; FRANK, B.; HARTMANN, J. (eds). *Le passage à l'écrit des langues romanes*. Tübingen, Narr, 1993, 39-81.

KOCH, P. Gedanken zur Metapher − und zu ihrer Alltäglichkeit. In: SABBAN, A.; SCHMITT, C. *Sprachlicher Alltag*. Linguistik − Rhetorik − Literaturwissenschaft. Festschrift für Wolf-Dieter Stempel. Tübingen, Niemeyer, 1994, 201-225.

KOCH, P. La sémantique du prototype: sémasiologie ou onomasiologie? In: *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur* 106, 1996, 223-240.

KOCH, P. Urkunde, Brief und öffentliche Rede. Eine diskurstraditionelle Filiation im *Medienwechsel*. In: SCHAEFER, U. (hrgg.). *Das Mittelalter*. Perspektiven mediävistischer Forschung. Band 3, Heft 1: *Artes* im Medienwechsel. Oldenburg, Akademie Verlag, 1998, 13-44.

KOCH, P. Ein Blick auf die unsichtbare Hand: Kognitive Universalien und historische romanische Lexikologie. In: STEHL, T. (ed). *Unsichtbare Hand und Sprecherwahl*. Typologie und Prozesse des Sprachwandels in der Romania. Tübingen, Narr, 2005, 245-275.

KOCH, P.; OESTERREICHER, W. Sprache der Nähe − Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: *Romanistisches Jahrbuch* 36, 1985, 15-43.

KOCH, P.; OESTERREICHER, W. *Gesprochene Sprache in der Romania*: Französisch, Italienisch, Spanisch. Tübingen, Niemeyer, 1990.

KOCH, P.; OESTERREICHER, W. Schriftlichkeit und Sprache. In: GÜNTHER, H.; LUDWIG, O. (eds). *Schrift und Schriftlichkeit/Writing and Its Use*. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung/An Interdisciplinary Handbook of International Research. Vol. 2. Berlin/New York, de Gruyter, 1994/1996, I, 587-604.

KREFELD, T. Italienisch: Periodisierung. In: *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, Band IV, 1988, 748-762.

KRISTEVA, J. *Σημειωτική*. Recherches pour une sémanalyse. Paris, Seuil, 1969.

LAKOFF, G. *Women, Fire, and Dangerous Things*. What Categories Reveal about the Mind. Chicago/London, University of Chicago Press, 1987.

LAPP, E. ‚Jugendsprache': Sprechart und Sprachgeschichte seit 1945. Ein Literaturbericht. In: *Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht* 63, 1989, 53-75.

LORD, A. B. *The Singer of Tales*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1960.

LUCKMANN, T. Allgemeine Überlegungen zu kommunikativen Gattungen. In: FRANK, B.; HAYE, T.; TOPHINKE, D. (eds). *Gattungen mittelalterlicher Schriftlichkeit*. Tübingen, Narr, 1997, 11-17.

LÜDTKE, H. Esquisse d'une théorie du changement langagier. In: *La Linguistique* 22/1, 1986, 3-46.

LÜGER, H.-H. *Pressesprache*. Tübingen, Niemeyer, 1995.

LYONS, J. *Language and Linguistics*. An Introduction. Cambridge, Cambridge University Press, 1981.

MALBLANC, A. *Stylistique comparée du français et de l'allemand*. Paris, Didier, 1968.

MOLINO, J. Les genres littéraires. In: *Poétique* 93, 1993, 3-28.

MOOS, P. v. Die italienische ‚ars arengandi' des 13. Jahrhunderts als Schule der Kommunikation. In: Horst BRUNNER, H.; WOLF, N. R. (eds). *Wissensliteratur im Mittelalter und in der frühen Neuzeit*. Bedingungen, Typen, Publikum, Sprache. Wiesbaden, Reichert, 1993, 67-90.

MURPHY, J. J. *Rhetoric in the Middle Ages*. A History of Rhetorical Theory from St. Augustine to the Renaissance. Berkeley, University of California Press, 1974.

NABRINGS, K. *Sprachliche Varietäten*. Tübingen, Narr, 1981.

OESTERREICHER, W. Ère française et deutsche bewegung. In: BUSSE, W.; TRABANT, J. (eds). *Les Idéologues. Sémiotique, philosophie du langage et linguistique pendant la Révolution française*. Amsterdam: Benjamins, 1986, 95-140.

OESTERREICHER, W. Sprechtätigkeit, Einzelsprache, Diskurs und vier Dimensionen der Sprachvarietät. In: ALBRECHT, J.; LÜDTKE, J.; THUN, H. (eds). *Energeia und Ergon*. Sprachliche Variation – Sprachgeschichte – Sprachtypologie. Studia in honorem Eugenio Coseriu. Vol. 3. Tübingen, Narr, 1988, 355-386.

OESTERREICHER, W. Zur Fundierung von Diskurstraditionen. In: FRANK, B.; HAYE, T.; TOPHINKE, D. (eds). *Gattungen mittelalterlicher Schriftlichkeit*. Tübingen, Narr, 1997, 19-41.

ONG, W. J. *Orality and Literacy*. The Technologizing of the Word. London/New York, Methuen, 1982.

PARRY, M. *The Making of Homeric Verse*. The collected papers of Milman Parry, ed. by Adam Parry. Oxford, Clarendon Press, 1971.

PAULUS, H. *Die französische Zeitungsannonce*. Synchronische und diachronische Syntax der ‚petites annonces' 1819-1973. Tübingen, Narr, 1976.

PFISTER, M. Konzepte der Intertextualität. In: BROICH, U.; PFISTER, M. (eds). *Intertextualität*. Formen, Funktionen, anglistische Fallstudien. Tübingen, Niemeyer, 1985, 1-30.

POPITZ, H. Soziale Normen. In: *Archives Européennes de Sociologie*, 2, 1961, 185-198.

RADTKE, E. Varietà giovanili. In: SOBRERO, A. A. (ed). *Introduzione all'italiano contemporaneo*. La variazione e gli usi. Rom/Bari, Laterza, 1993, 191-235.

RAIBLE, W. Was sind Gattungen? Eine Antwort aus semiotischer und textlinguistischer Sicht. In: *Poetica*, 12, 1980, 320-249.

RAIBLE, W. Orality and Literacy. In: GÜNTHER, H.; LUDWIG, O. (eds). *Schrift und Schriftlichkeit*/*Writing and Its Use*. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung/An Interdisciplinary Handbook of International Research. Vol. 2. Berlin/New York, de Gruyter, 1994/1996, I, 1-17.

RAIBLE, W. Relatinisierungstendenzen. In: HOLTUS, G.; METZELTIN, M.; SCHMITT, C. (eds). *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, Band II,1, 1996, 120-134.

RIEGER, D. (ed). *Mittelalterliche Lyrik Frankreichs*. Vol. 2. Stuttgart, Reclam, 1980/83.

ROSCH, E. H. Principles of Categorization. In: ROSCH, E.H.; LLOYD, B. B. (eds). *Cognition and Categorization*. Hillsdale, N.J., Erlbaum, 1978, 27-48.

SANDERS, W. *Linguistische Stiltheorie*. Probleme, Prinzipien und moderne Perspektiven des Sprachstils. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1973.

SANDIG, B. Sprache und Norm, Sprachnorm, Sprachhandlungsnorm. In: *Der Deutschunterricht* 26/2, 1974, 29-35.

SANDIG, B. Zur Differenzierung gebrauchssprachlicher Textsorten im Deutschen. In: GÜLICH, E.; RAIBLE, W. (eds). *Textsorten*. Differenzierungskriterien aus linguistischer Sicht. Wiesbaden, Akademische Verlags-Gesellschaft Athenaion, 1975, 113-121.

SAUSSURE, F. d. *Cours de linguistique générale*. Paris, Payot, 1916.

SCHALLER, H. M. Ars dictaminis, ars dictandi. In: ANGERMANN, N. et al. (eds). *Lexikon des Mittelalters*. Vol. I. München/Zürich, Artemis-Verlag, 1980, 1034-1039.

SCHLIEBEN-LANGE, B. *Traditionen des Sprechens*. Elemente einer pragmatischen Sprachgeschichtsschreibung. Stuttgart, Kohlhammer, 1983.

SCHLIEBEN-LANGE, B. Normen des Sprechens, der Sprache und der Texte. In: BAHNER, W. et al. (eds). *Proceedings of the Fourteenth International Congress of Linguistics*. 3 Vol. Berlin, Akademie-Verlag, I, 1990, 114-124.

SCHLIEBEN-LANGE, B. Das Gattungssystem der altokzitanischen Lyrik: Die Kategorisierungen der Dichter und der Poetologen. In: FRANK, B.; HAYE, T.; TOPHINKE, D. (eds). *Gattungen mittelalterlicher Schriftlichkeit*. Tübingen, Narr, 1997, 81-99.

SCHMID, W.; STEMPEL, W.-D. (eds). *Dialog der Texte*. Hamburger Kolloquium zur Intertextualität. Wien, Gesellschaft zur Förderung Slawistischer Studien, 1983.

SCHÖNFELD, H. Die berlinische Umgangssprache im 19. und 20. Jahrhundert. In: SCHILDT, J.; SCHMIDT, H. (eds). *Berlinisch*. Geschichtliche Einführung in die Sprache einer Stadt. Berlin, Akademie-Verlag, 1992, 222-303.

SCHWARZ, C. Zur Differenzierung und Varianz der Normen für die sprachlich-kommunikative Tätigkeit. In: HARTUNG, W. (ed). Normen in der sprachlichen Kommunikation. Berlin, Akademie-Verlag, 1977, 70-101.

SEGRE, C. Intertestualità e interdiscorsività nel romanzo e nella poesia. In: SEGRE, C. *Teatro e romanzo*. Due tipi di comunicazione letteraria. Turin, Einaudi, 1984, 103-118.

SEGRE, C. Stile. In: SEGRE, C. *Avviamento all'analisi del testo letterario*. Turin, Einaudi, 1985, 307-330.

SELIG, M. *Die Entwicklung der Nominaldeterminanten in Spätlatein*. Tübingen, Narr, 1992.

SÖLL, L. *Gesprochenes und geschriebenes Französisch*. Berlin, Erich Schmidt, 1985.

SORNICOLA, R. Italienisch: Stilistica. In: HOLTUS, G.; METZELTIN, M.; SCHMITT, C. (eds). *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, Band IV. Tübingen, Niemeyer, 1988, 144-157.

SPITZER, L. *Stilstudien*. Vol. 2. München, Hueber, 1961.

STEFFENS, M. *Das Geschäft mit der Nachricht*. Agenturen Redaktionen Journalisten. Hamburg, Hoffmann und Campe, 1969.

STEGER, H. Über Textsorten und anderen Textklassen. In: GERMANISTENTAG. *Textsorten und literarische Gattungen*. Dokumentation des Germanistentages in Hamburg vom 1.-4. April 1979. Berlin, Erich Schmidt, 1983, 25-67.

STEMPEL, W.-D. *Untersuchungen zur Satzverknüpfung im Altfranzösischen*. Braunschweig, Westermann, 1964.

STEMPEL, W.-D. Pour une description des genres littéraires. In: *Actele celui de al XII-lea congres international de lingvistică şi filologie romanică*. 2 Vol. Bukarest, Editura Academiei, II, 1971, 565-569.

STRUBE, W. Sprachanalytisch-philosophische Typologie literaturwissenschaftlicher Begriffe. In: WAGENKNECHT, C. (ed). *Zur Terminologie der Literaturwissenschaft*. Akten des IX. Germanistischen Symposiums der Deutschen Forschungsgemeinschaft Würzburg 1986. Stuttgart, Metzler, 1989, 35-49.

VERWEYEN, T. Zur Problematik literaturwissenschaftlicher Gattungsbegriffe: Erscheinungen von Interferenz. Einführung. In: WAGENKNECHT, C. (ed). *Zur Terminologie der Literaturwissenschaft*. Akten des IX. Germanistischen Symposiums der Deutschen Forschungsgemeinschaft Würzburg 1986. Stuttgart, Metzler, 1989, 263-273.

WILHELM, R. *Italienische Flugschriften des Cinquecento (1500-1550)*. Gattungsgeschichte und Sprachgeschichte. Tübingen, Niemeyer, 1996.

WITTGENSTEIN, L. *Philosophische Untersuchungen*. Oxford, Blackwell, 1953.

ZIMMER, R. *Stilanalyse*. Tübingen, Niemeyer, 1978.

ZUMTHOR, P. *Introduction à la poésie orale*. Paris, Seuil, 1983.

ZUMTHOR, P. *La lettre et la voix*. Paris, Seuil, 1987.

*Recebido em 5 de junho de 2020*
*Aceito em 11 de agosto de 2020*