

Influências interlinguais e estratégias de comunicação por aprendizes de alemão como terceira língua: análise de uma escrita comunicativa online

[Interlingual influences and communication strategies by learners of German as a third language: an analysis of an online communicative writing]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-88372236128>

Victor Almeida Tanaka¹

Dörthe Uphoff²

Abstract: In this article, we ponder on the influences of previously learned languages on the process of learning German as a third language by Brazilian students. This influence can take place through intentional and self-controlled or unintentional linguistic transfers. When intentional, they are considered learning strategies and/or communication strategies, depending on the theoretical framework. Based on an empirical research conducted in 2017 and debates in the academic area around this subject (OXFORD 1990, 2011; BIMMEL e RAMPILLON 2000; SELINKER 1972, 2014; HUFSEISEN 2010), this article intends to analyze the strategies used by Brazilian students of German as a third language in an online chat, and also talk about the uncontrolled interlingual influences. The results obtained point to contrasts (1) between the types of strategies used by learners at different levels of learning and (2) between the languages that exerted more influences on them: more proficient learners used strategies that mobilized more elements of the target language (for example, circumlocutions), and were not influenced exclusively by their native language (only by L1 and L2 concomitantly or only by L2), as opposed to less proficient learners.

Keywords: learning strategies; communication strategies; German after English; German as third language, interlingual influence.

Resumo: Neste artigo, trazemos algumas reflexões a respeito da influência exercida por línguas anteriormente aprendidas no processo de aprendizagem de alemão como L3 por aprendizes brasileiros. Essas influências podem operar tanto por meio de transferências linguísticas intencionais, controladas pelos próprios aprendizes, quanto por transferências não intencionais. Dependendo do referencial teórico adotado, essas transferências intencionais são consideradas estratégias de aprendizagem e/ou de comunicação. Com base em uma pesquisa empírica realizada em 2017 e em alguns debates na área acadêmica em torno do assunto (OXFORD 1990, 2011;

¹ Universidade de São Paulo, Av. Prof. Luciano Gualberto, 403, São Paulo, 05508-010, Brasil. E-mail: victor.almeida.tanaka@usp.br

² Universidade de São Paulo, Av. Prof. Luciano Gualberto, 403, São Paulo, 05508-010, Brasil. E-mail: dorthe@usp.br



BIMMEL e RAMPILLON 2000; SELINKER 1972, 2014; HUFSEISEN 2010), este artigo tem como objetivo analisar as estratégias utilizadas por aprendizes de alemão como L3 em um chat online e refletir sobre as influências interlinguais exercidas sobre os aprendizes de forma não intencional. Os resultados obtidos apontam para contrastes (1) quanto ao tipo de estratégias utilizadas por aprendizes em diferentes níveis de aprendizagem e (2) quanto à língua da qual decorreram as influências não intencionais: aprendizes mais proficientes utilizaram estratégias que mobilizaram mais elementos da língua-alvo, como os circunlóquios, e não sofreram nenhuma influência exclusivamente da língua materna (apenas da L1 e da L2 concomitantemente ou apenas da L2), ao contrário de aprendizes menos proficientes.

Palavras-chave: estratégias de aprendizagem; estratégias de comunicação; alemão após inglês; alemão como terceira língua; influência interlingual.

1 Introdução

A posição do inglês como “língua franca” no cenário mundial traz consequências para o ensino de alemão em várias partes do mundo, inclusive no Brasil. Assim, predomina no país o ensino de inglês como primeira - quando não única - língua estrangeira na maioria das escolas públicas e privadas.³ A partir dessa situação, a pesquisa científica brasileira na área de alemão como língua estrangeira passou a dar notável importância aos processos de ensino-aprendizagem de alemão como uma terceira língua, após o inglês (cf., por exemplo, BRITO 2007; JASINSKI 2008; SANTOS 2013; FERRARI 2014; GRILLI 2017), seguindo uma tendência internacional, por meio da qual termos como “Mehrsprachendidaktik”, “Tertiärsprachendidaktik” e “Deutsch nach Englisch” se solidificam como conceitos essenciais para investigar as idiosincrasias dos processos de ensino e aprendizagem desse idioma (cf. FUNK 2010; HUFSEISEN 2010; HUFSEISEN; MARX 2010).

Um aspecto importante nessa perspectiva de análise é a influência exercida pelos idiomas previamente aprendidos, que se manifesta através de transferências linguísticas observáveis nos enunciados expressos pelo aprendiz e que pode ser positiva ou negativa, consciente ou inconsciente. Uma ideia durante muito tempo hegemônica na área educacional foi a de associar essas transferências à distância tipológica entre as línguas (EDMONDSON; HOUSE 2006: 218). Dessa forma, as transferências positivas denotariam os casos em que as estruturas na língua-alvo e na língua anteriormente aprendida são equivalentes, levando a uma substituição bem-sucedida entre expressões de semelhança

³ Não queremos, com essa afirmação, desmerecer o caráter plurilíngue do Brasil onde, devido à sua história como país de imigração, também continuam sendo adquiridos outros idiomas como primeira ou segunda língua, como é, por exemplo, o caso do alemão.

formal e equivalência semântica. Por outro lado, transferências negativas, ou interferências, seriam aquelas que levariam ao erro ou à incompreensão do enunciado, seja pela vã semelhança dos falsos cognatos ou pelo uso de expressões que se apoiam em estruturas da língua materna, mas revelam-se inusuais na língua-alvo.

Atualmente, entendemos que essas influências devem ser avaliadas levando-se em consideração seu efeito pragmático (EDMONDSON; HOUSE 2006: 222), isto é, mesmo que uma transferência linguística a nível morfológico, lexical ou sintático carregue algum desvio gramatical ou ortográfico, deve-se reconhecer seu valor dentro da situação em que foi empregada: se o objetivo comunicativo do aprendiz foi alcançado, se os interlocutores entenderam a mensagem, entre outros. Não se trata, portanto, de reconhecer somente a competência linguística do aprendiz, mas também a sua competência comunicativa, a qual, segundo Schneider (2010: 69),

[...] envolve diferentes aspectos do conhecimento (socio)linguístico como: saber adequar o uso da língua à audiência (aos interlocutores) e às diferentes situações e intenções comunicativas; compreender e produzir diferentes tipos de textos (por exemplo, narrativas, reportagens, entrevistas, conversação, e-mails, etc.); e, a despeito das limitações no conhecimento linguístico, saber manter a comunicação através de estratégias de comunicação.

A questão da consciência pode ajudar a esclarecer os propósitos pragmáticos envolvidos nas ocorrências de transferência linguística. Ainda que muitas transferências sejam realizadas de forma automática e não controlada, alguns aprendizes recorrem conscientemente a outras línguas para lidar com algum obstáculo linguístico ou superar alguma lacuna no conhecimento em determinadas situações, priorizando o conteúdo daquilo que está sendo enunciado. Este é um dos recursos que chamamos de estratégia de comunicação.

O conceito de estratégia de comunicação está no centro de um debate acalorado na literatura acadêmica que se estende da década de 1970 até os dias atuais, como mostraremos mais adiante, contrapondo a opinião de diferentes especialistas (OXFORD 1990, 2011; BIMMEL; RAMPILLON 2000; BIMMEL, 2012; FAERCH; KASPER 1983; COHEN 1996; SELINKER 1972, 2014). Afirmção unânime em todas as perspectivas a serem apresentadas é a de que existem diversos tipos de estratégias que aprendizes podem desenvolver e que a transferência linguística tem um papel importante nesse conjunto.

Instigados por essas discussões, realizamos uma pesquisa empírica⁴ com o objetivo de investigar os tipos de estratégias empregadas por estudantes de alemão com diferentes níveis de proficiência em uma situação comunicativa. Nosso interesse inicial foi descobrir se aprendizes iniciantes optam por um determinado tipo de estratégias, enquanto alunos em níveis mais avançados optam por outros, ou se não existem diferenças significativas quanto a seu uso. Paralelamente, procuramos também analisar os dados obtidos à luz da influência que línguas anteriormente aprendidas poderiam ter exercido sobre a performance do aprendiz. O estudo envolveu estudantes universitários brasileiros que aprendem o alemão como L3, sendo o primeiro idioma estrangeiro aprendido o inglês. Foram coletados e analisados indícios de transferências linguísticas, com foco nas considerações pragmáticas e no nível de consciência e intencionalidade com o qual as transferências foram produzidas, com o objetivo de responder às seguintes perguntas: 1) O uso (consciente) de estratégias tende a aumentar ou a diminuir de acordo com o nível de proficiência do estudante? 2) Considerando que existem diferentes tipos de estratégias, existe alguma diferença quanto ao(s) tipo(s) de estratégia(s) utilizada(s) por aprendizes mais proficientes? 3) Quais dessas estratégias podem estar relacionadas às línguas anteriormente aprendidas? Isto posto, é objetivo deste texto apresentar os dados coletados na pesquisa, as reflexões daí originadas e as respectivas conclusões que puderam ser inferidas.

Escrevemos este artigo entendendo as estratégias de aprendizagem como operações intencionais, tal como defendido por Oxford (2011) e Bimmel (2012). Compreendemos, porém, que as influências linguísticas não intencionais também podem trazer informações relevantes. Assim sendo, essas influências não intencionais foram também analisadas e quantificadas, conforme explicaremos melhor mais à frente.

A situação comunicativa escolhida para a pesquisa foi o chat online, visto que ele permite o registro escrito de uma situação comunicacional, e, em contrapartida, dispõe de características que o tornam singular diante de outros atos de escrita, sendo a principal delas sua efemeridade. Em uma produção escrita tradicional, segundo Spiegel (2011: 45), há a possibilidade do planejamento e da estruturação do texto, em oposição à produção oral, que opera sob a alternância dos turnos dos interlocutores entre falantes e ouvintes e sob a fugacidade das informações, como ocorre também no chat.

⁴ Trata-se de uma pesquisa de iniciação científica realizada entre novembro de 2016 e outubro de 2017, com financiamento pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

O presente artigo foi estruturado da seguinte maneira: iniciaremos a apresentação do referencial teórico discorrendo a respeito da aprendizagem de uma terceira língua (L3), das estratégias de aprendizagem e das estratégias de comunicação, além de recuperarmos as principais discussões que vigoram nessa área de pesquisa e reforçarmos nosso posicionamento teórico. Em seguida, explicitaremos os procedimentos metodológicos que embasaram nossa pesquisa empírica, elucidando-os desde a seleção dos participantes até a definição das categorias de análise. Após esse segmento, daremos início à análise de dados propriamente dita, composta da descrição e quantificação das estratégias encontradas, bem como das reflexões daí decorrentes, havendo também uma subseção com foco nas influências linguísticas não intencionais. Por fim, apresentaremos nossas considerações finais e também novos questionamentos que pudemos depreender dos resultados da pesquisa.

2 Aprendizagem de L3 e Interlíngua

O ponto de partida para que possamos nos aproximar do objeto de estudo deste artigo é reconhecer a complexidade de um processo de aprendizagem de L3 e, portanto, recorreremos a um referencial teórico que considere essas particularidades. O “modelo de fatores” – no original, *Faktorenmodell* - proposto por Hufeisen (2010) se propõe a organizar os elementos de diversas ordens que atravessam os processos de aprendizagem de língua estrangeira, sistematizando o que se acrescenta a cada novo processo que se inicia. Segundo a autora, existem fatores de diversos tipos que vão se somando à experiência do aprendiz a cada nova língua aprendida. O processo de aquisição de primeira língua envolveria fatores neurofisiológicos (que incluem a capacidade geral de aquisição de língua e a idade do aprendiz, por exemplo) e fatores externos (o ambiente onde ocorre a aquisição, o tipo e a extensão do insumo linguístico que a criança recebe, além de outros fatores que ajudariam a constituir sua identidade linguística). No processo de aprendizagem da segunda língua, por sua vez, além dos aspectos já mencionados, adicionam-se fatores emocionais e cognitivos (HUFEISEN 2010: 202), como, por exemplo, motivação, distância entre a língua materna e a língua alvo, consciência linguística, consciência metalinguística, entre outros.

A partir da terceira língua, a autora ressalta o aparecimento do que ela chama de “fatores específicos da língua estrangeira” (*fremdsprachenspezifische Faktoren*), que são

formados por experiências na aprendizagem da segunda língua e que, quando bem-sucedidas, podem ser conscientemente repetidas pelo aprendiz - ou então evitadas, no caso de terem sido inapropriadas ou insuficientes (HUFEISEN 2010: 203). Como exemplos desses fatores específicos da língua estrangeira, Hufeisen cita a habilidade de transferência linguística e comparação com idiomas previamente aprendidos. A autora também relaciona a esses fatores a capacidade desenvolvida pelo aprendiz de avaliar sua própria aprendizagem, descobrindo as formas com as quais ele aprende melhor, no intuito de facilitar os processos de aprendizagem das línguas estrangeiras seguintes. A isso ela dá o nome de “estratégias de aprendizagem”. Hufeisen propõe a seguinte forma de visualização para seu modelo de fatores:

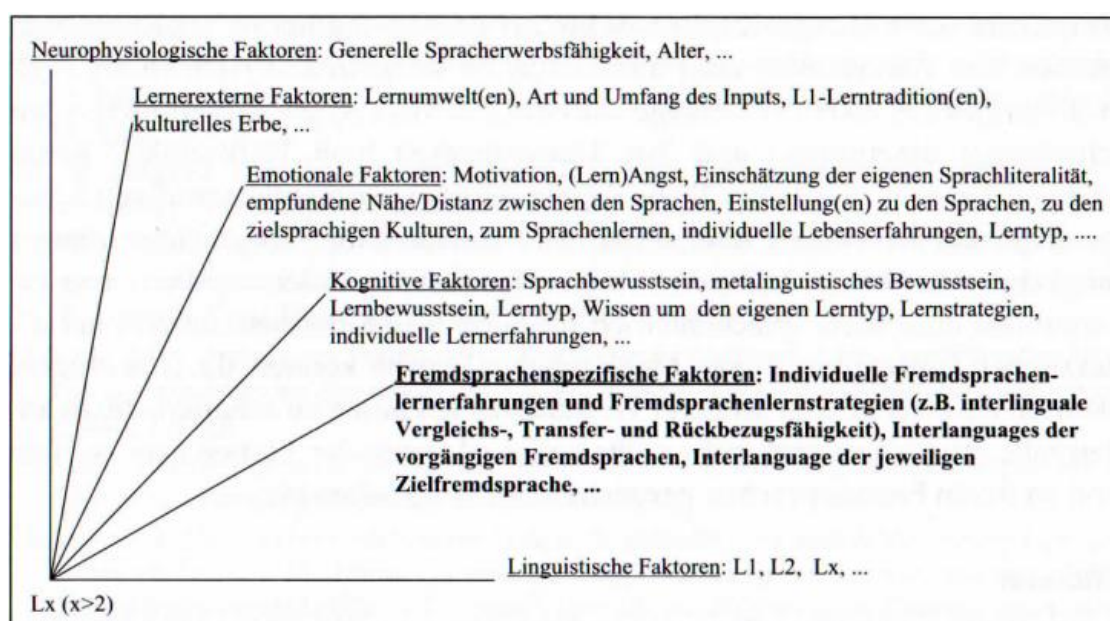


Fig. 1: Aprendizagem de uma Lx (x>2), fonte: Hufeisen (2010: 205)

Outro aspecto importante que Hufeisen (2010) relaciona aos fatores específicos de L3 é a interlíngua, um conceito inicialmente proposto por Selinker (1972) e muito discutido em estudos sobre aquisição de segunda língua desde então. Em 2014, Selinker faz um balanço dos quarenta anos de pesquisa que sucederam a seu artigo seminal, apresentando a seguinte definição do termo:

Interlíngua é aquele espaço linguístico-cognitivo que existe entre a língua nativa e a língua que uma pessoa está aprendendo. Interlínguas são línguas não-nativas que são criadas e faladas sempre que há contato linguístico. Pessoas criam interlíngua quando

tentam expressar significados em uma segunda língua. Interlínguas são altamente estruturadas e contém formas novas e originais. (SELINKER 2014: 223)⁵

Nessa retrospectiva, Selinker (2014: 227) também admite que sua famosa diferenciação entre estratégias de aprendizagem e de comunicação, inicialmente postulada por ele em 1972, se mostrou problemática ao longo do tempo. Na seção 4, apresentaremos alguns motivos pelos quais a separação estanque desses conceitos é contestada atualmente na literatura especializada. Antes, no entanto, discutiremos um aspecto crucial na definição de estratégia, que é a questão da consciência.

3 Definição de estratégia e a questão da consciência

De acordo com Bimmel (2012), não há, na literatura especializada, um consenso sobre como definir o conceito de estratégia: “Há especial controvérsia em torno da questão se estratégias são empregadas sempre *de forma consciente*. Para fins didáticos, contudo, a resposta a essa pergunta – e, com isso, a definição para o conceito de estratégia – não é nada negligenciável” (Bimmel 2012: 4, grifo no original).

Rebecca Oxford (2011: 12) define as estratégias de aprendizagem como ações ensináveis que aprendizes empregam para fins de aprendizagem – se são ensináveis, podem, portanto, ser conscientemente aprendidas. A posição da autora é a de que a consciência é um critério que pode ajudar a distinguir estratégias e habilidades (*skills*) (OXFORD 2011: 12). Essas habilidades são ações desenvolvidas e executadas de maneira automatizada e inconsciente pelos aprendizes, não podendo ser ensinadas. Revela-se, dessa forma, impossível dizer se uma ação é uma estratégia ou uma habilidade sem descobrir se ela foi produzida pelos aprendizes de modo automático ou se foi deliberadamente controlada.

Bimmel (2012) também segue por esse caminho, recuperando a definição de Westhoff (2001: 687), para quem as estratégias em si são planos de ação para se atingirem determinados objetivos, e concluindo que, como planos são, via de regra, conscientes, então decorre que estratégias de aprendizagem também o são.

Existem autores que divergem dessa ideia. É o caso, por exemplo, de Edmondson e House (2006: 229-390), que postulam que “as estratégias são operações cognitivas que

⁵ Todas as traduções são de nossa autoria.

o aprendiz escolhe e utiliza, *conscientemente ou não*, com intenções e objetivos determinados” (grifo nosso). Faerch e Kasper (1983) definiram-nas como “planos *potencialmente* conscientes para lidar com o que se apresenta como um problema para um indivíduo na hora de alcançar determinado objetivo comunicativo” (FAERCH; KASPER 1983: 36; grifo nosso).

A nossa posição é a de considerar as estratégias de aprendizagem apenas como operações conscientes. Essa escolha viabiliza, no momento da análise de dados, um contraste entre transferências linguísticas conscientes e inconscientes, de forma a alcançar conclusões mais sólidas sobre as ações adotadas pelos estudantes de forma deliberada para atingirem seus objetivos comunicativos. No entanto, esse posicionamento implica também na necessidade de questionar o aprendiz sobre os motivos que o levaram a produzir um enunciado de determinada maneira. Como Selinker (2014: 231) enfatiza: “Precisamos saber o que as formas da interlíngua significam para os falantes dessa interlíngua que as produzem. O que falantes de interlíngua pretendem dizer em determinadas situações de performance quando utilizam palavras específicas?” Levamos esse aspecto em consideração em nossa pesquisa, ao fazer entrevistas com os participantes após a realização do chat para indagá-los sobre o que os levou a produzir sua interlíngua de determinada forma (cf. seção 5.2 para maiores detalhes).

4 Estratégias de aprendizagem e estratégias de comunicação

Na literatura especializada, encontramos diferentes propostas de classificação e subdivisão das estratégias. Conforme mencionamos anteriormente, Selinker (1972), em seu famoso artigo sobre interlíngua, dividiu o conceito em estratégias de aprendizagem e de comunicação, mas atualmente repensou sua posição. Naquela época, o autor argumentava que estratégias de comunicação serviam primordialmente para facilitar o uso da interlíngua (cf. SELINKER, 1972: 217, 219). Além de Selinker, Cohen (1996) publicou um dos estudos mais relevantes sobre o tema, sustentando a divisão entre estratégias de comunicação e de aprendizagem. De acordo com o autor,

estratégias de comunicação constituem um [...] subgrupo de estratégias de uso da língua, com foco em abordagens para transmitir informações significativas que são novas para o destinatário. Algumas estratégias podem ter ou não impacto na aprendizagem. Por exemplo, aprendizes podem usar um item lexical encontrado pela primeira vez em uma lição dada para comunicar um pensamento, sem qualquer intenção de aprender a palavra. (COHEN 1996: 3)

Outro caso interessante é da autora Rebecca Oxford, uma das principais pesquisadoras sobre o assunto das estratégias. Em suas obras, Oxford propôs e revisou sua própria classificação algumas vezes durante as últimas décadas. O esquema clássico proposto por ela em 1990 foi a divisão das estratégias nas seguintes subcategorias: estratégias cognitivas, metacognitivas, estratégias relacionadas à memória, afetivas, sociais e estratégias de compensação (OXFORD 1990). Essa última categoria equivale às chamadas estratégias de comunicação. A autora propôs essa denominação porque são, para ela, estratégias que ajudam os estudantes a suprirem lacunas deixadas pela falta de algum conhecimento.

Mais recentemente (OXFORD 2011), no entanto, a autora propôs um novo modelo, denominado “S²R”, que não estabelece mais fronteiras tão sólidas entre as subcategorias, optando por agrupá-las em três grandes dimensões, que abrigam estratégias e metaestratégias variadas que se complementam: as dimensões cognitiva, afetiva e sociocultural-interativa. Nessa obra, a autora (OXFORD 2011: 90) também frisa que “o modelo S²R rejeita uma dicotomia forte entre estratégias de aprendizagem e de uso”. A autora (ibid.: 91-92) levanta uma série de argumentos que se contrapõem a essa distinção: a aprendizagem da língua ocorre por meio da experiência; o uso ativo de informações aprendidas ajuda-as a permanecerem na memória de longo prazo, essencial para a aprendizagem; a comunicação mobiliza a consciência dos aprendizes em relação à sua fluência, exatidão e competência pragmática. Além disso, a comunicação possibilita a troca de informações e o recebimento de feedbacks.

Gostaríamos de nos posicionarmos a favor dessa visão e defendemos que as estratégias de comunicação (ou de “uso”) podem sim ser consideradas estratégias de aprendizagem, uma vez que é possível adquirir novos conhecimentos da língua-alvo por meio da interação, da produção de enunciados e/ou através da observação dos enunciados de um falante nativo para aprender novos vocábulos e estruturas linguísticas.

5 A pesquisa empírica

Nesta seção, apresentaremos as fases e os critérios que embasaram nossa pesquisa empírica, visando à produção de um *corpus* para análise das estratégias de comunicação utilizadas em uma interação escrita via chat online e outras influências interlinguais exercidas de forma inconsciente sobre os participantes. Os participantes da pesquisa

foram alunos de duas instituições de ensino superior brasileiras, cujos nomes serão omitidos neste artigo para garantir o anonimato e preservar a identidade dos participantes.

5.1 Seleção dos participantes

A situação comunicativa foi pensada a partir da condição de alemão como L3, após o inglês. Portanto, foram compostos dois grupos de aprendizes de alemão que já estudaram inglês. O primeiro grupo (Grupo 1) consistiu em três estudantes de alemão do centro de línguas de uma universidade paulista que estavam entre os níveis A2-B1 da língua alemã, mas já possuíam nível C1 em inglês. O Grupo 2 foi formado por dois estudantes do curso de Letras de outra universidade que optaram pela habilitação em alemão e, assim como o primeiro grupo, apresentavam nível C1 de proficiência em inglês, mas já possuíam nível B2-C1 em alemão, sendo, portanto, mais proficientes na língua-alvo do que o Grupo 1.

Esses níveis foram aferidos de acordo com os critérios do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QEQR, cf. CONSELHO DA EUROPA 2001), que descreve as habilidades que caracterizam o desempenho linguístico-comunicativo em determinado nível de proficiência. Os potenciais participantes preencheram uma ficha com suas informações acadêmicas e hábitos de estudo e, com ela, uma tabela a respeito dos níveis que julgavam possuir em cada língua anteriormente aprendida. Um quadro resumido apresentando a divisão dos níveis de proficiência de acordo com o QEQR, bem como os principais descritores que os caracterizam, estavam disponíveis na própria ficha, para serem usados pelos respondentes.

Os participantes foram escolhidos com base nas respostas do questionário, pelas quais pudemos identificar os alunos que utilizavam mais estratégias de aprendizagem fora da sala de aula e, portanto, poderiam ser interlocutores potencialmente mais ativos em uma situação comunicativa como a que se propôs nesta pesquisa, além de levar em consideração os níveis de proficiência em alemão e inglês informados. Para confirmar a veracidade dos dados obtidos pela autoavaliação dos estudantes, contamos também com a colaboração das respectivas professoras das turmas, que os acompanhavam há alguns semestres e puderam contribuir com observações relevantes sobre seu desempenho linguístico em alemão e a postura de determinados alunos em sala - quais eram, por exemplo, mais participativos e ousavam com mais frequência no uso do idioma.

5.2 Procedimentos de coleta de dados

Após a seleção dos participantes, ocorreu a interação escrita em ambiente virtual. Os dois grupos tiveram acesso a computadores com internet dentro de suas respectivas instituições, para que pudessem acessar a plataforma de chat online designada. Em cada um dos locais, estava presente um dos pesquisadores para esclarecer as regras aos participantes e garantir que nenhum dicionário online e qualquer outra fonte de pesquisa seriam utilizados durante a interação. Em nenhum momento foi explicado aos participantes que o objetivo da interação era analisar as estratégias utilizadas, uma vez que a revelação dessa informação poderia alterar seus comportamentos durante o diálogo online.

Aos dois grupos, foi explicado que seria proposto um tema sobre o qual eles deveriam discutir, sempre guiados por algumas perguntas pré-definidas para instigar a conversa e a troca de opiniões. Para que o Grupo 1 não fosse prejudicado ao ser confrontado com um tema sobre o qual poderia não possuir vocabulário específico suficiente, um texto de apoio – uma matéria jornalística retirada do jornal alemão *Spiegel Online*⁶ – foi disponibilizado a todos os participantes. A matéria escolhida era de fácil compreensão, possuía uma grande quantidade de imagens ilustrativas e discorria sobre um tema próximo da realidade dos dois grupos: o debate sobre o grafite e/ou a pichação enquanto arte e as medidas do então prefeito de São Paulo, João Dória, para lidar com esse assunto. A interação demorou cerca de 40 minutos.

A etapa seguinte, após a interação, consistiu no estudo do registro escrito da conversa e no levantamento de tudo que fosse indício de transferência interlingual, consciente ou não, e outras estratégias de comunicação. Para poder separar claramente as estratégias conscientes das transferências não intencionais, realizamos, poucos dias depois, entrevistas individuais com cada participante, durante as quais eles foram confrontados com seus enunciados e puderam explicar o que pretendiam expressar, ou qual raciocínio tentaram seguir para produzir determinados enunciados. As entrevistas foram realizadas à distância, por meio de chamadas de vídeo, e duraram cerca de trinta minutos. A partir disso, foi possível identificar o que foi expresso de forma deliberada, sendo, portanto, considerado uma estratégia de comunicação.

⁶ SPIEGEL Online. *Graffiti in Sao Paulo: Krieg der Zeichen*. Disponível em <<http://www.spiegel.de/fotostrecke/graffiti-in-sao-paulo-krieg-der-zeichen-fotostrecke-147105.html>> (Acesso em 04.03.2018).

5.3 Perspectiva de análise

Para examinar os dados obtidos, diversas perspectivas de análise podiam ser adotadas. Recorrendo a Marx e Melhorn (2016), que apresentam quatro possíveis perspectivas de análise de enunciados da interlíngua de um aprendiz - (i) a análise de erros, (ii) a análise baseada em competências, (iii) a análise de perfil e (iv) “Rating” -, procuramos selecionar aquela que melhor ofereceria a oportunidade de explorar as ocorrências coletadas em suas potencialidades pragmáticas.

A análise de erros e a análise baseada em competências nos pareceram mais possíveis de serem adotadas no desenvolvimento dessa pesquisa, visto que não era nosso objetivo realizar uma pesquisa de teor avaliativo ou longitudinal⁷. O que as diferencia, contudo, é que a análise de erros não considera a dimensão produtiva dos erros, ou seja, não enxerga os erros e as transferências linguísticas de forma positiva e em seu potencial pragmático (MARX; MELHORN 2016: 301). A análise baseada em competências, por outro lado, permite que os desvios linguísticos sejam considerados também como estratégias de aprendizagem, servindo como indícios do processo de aprendizagem e da interlíngua dos aprendizes.

Adotamos, portanto, a análise baseada em competências, com a qual visamos a trabalhar o que os aprendizes puderam expressar durante a interação e como conseguiram realizar suas intenções comunicativas. Com isso, optamos por uma análise com teor descritivo: em vez de agrupar os erros e inferir as razões que podem ter levado os aprendizes a cometê-los, nos propomos a analisar a forma como os aprendizes conseguiram expressar aquilo que lhes surgia inicialmente como obstáculos.

5.4 Categorias

Para esta análise, a divisão dos resultados em categorias foi imprescindível, uma vez que somente por meio de uma sistematização sólida poderíamos obter dados também

⁷ O método Rating (MARX; MELHORN 2016: 303) visa a avaliar características específicas pequenas (fonéticas, por exemplos) em grandes unidades linguísticas; geralmente feita por *experts*, utiliza-se de procedimentos e plataformas específicos para testar os enunciados com base em critérios pré-definidos (clareza, exatidão, adequação, etc.), possibilitando até que os resultados sejam dados em forma de escalas de avaliação. A análise de perfil (ibid.) se aprofunda em modelos de estágios de aprendizagem, podendo-se utilizar procedimentos padronizados para comparar os enunciados de aprendizes com o intuito de obter informações sobre seu desenvolvimento individual de aprendizagem no contexto de situações semelhantes.

quantitativos, que enriqueceriam a análise contrastiva entre os dois grupos. Segundo Marx e Melhorn (2016: 300), as categorias de análise dos resultados coletados podem ser estabelecidas anteriormente à coleta (análise racionalista) ou formuladas de acordo com os dados obtidos (análise empírica). Nossas categorias foram construídas após a coleta, tendo em vista as ocorrências encontradas no *corpus* e as classificações das estratégias de aprendizagem e comunicação propostas por Bimmel e Rampillon (2000), Oxford (1990; 2011) e Faerch e Kasper (1983).

Assim, construímos o seguinte sistema de classificação das estratégias:

Estratégias de redução	Redução de ideias
	Uso de palavras “vazias”
Estratégias de realização	Transferência interlingual
	Empréstimos
	Invenção de palavras
	Uso de circunlóquios ou sinônimos
	Solicitação de ajuda
	Pedido de verificação

Quadro 1: Estratégias de redução e de realização

As categorias de análise serão descritas detalhadamente na seção seguinte, com base em ocorrências concretas encontradas no *corpus*. Nesse momento, vale ressaltar que quase todas as categorias podem ser encontradas tanto em Oxford (1990) quanto em Bimmel e Rampillon (2000), ainda que algumas recebessem denominações distintas. Decidimos por não utilizar a nova classificação proposta por Oxford (2011) por considerar que a sistematização anterior se adequa melhor aos propósitos específicos da nossa análise, visto que as fronteiras sólidas entre os diferentes tipos de estratégias ajudavam a organizar melhor as ocorrências colhidas do *corpus*.

Ademais, a divisão entre estratégias de realização e estratégias de redução, também presente na nossa sistematização de categorias, foi trazida do modelo de Kasper (1982). Rodrigues (1999: 15), debruçando-se sobre essa distinção, explica que

As estratégias de comunicação [...] são regidas ou por um comportamento de evitamento (avoidance behaviour) ou por um comportamento de realização (achievement behaviour) na solução de problemas de comunicação. Partindo desta divisão, haveria então as *estratégias de redução* (reduction strategies) e as *estratégias de realização* (achievement strategies). Entre estratégias de evitamento encontram-se por exemplo evitamento do tópico, abandono da mensagem e substituição do significado; já entre as estratégias de realização, troca lingüística, transferência inter- e intralingual, caracterização da palavra, entre outras. (grifos nossos)

A inclusão dessa oposição nos pareceu mais uma oportunidade para enriquecer a análise contrastiva entre os dois grupos de alunos.

6 Análise de dados

Nessa seção, apresentaremos dados do corpus de acordo com as categorias estabelecidas anteriormente. Além disso, faremos uma análise quantitativa da frequência das ocorrências para cada tipo de estratégias, comparando o uso de estratégias entre o grupo menos proficiente (Grupo 1) e mais proficiente em alemão (Grupo 2). Finalmente, examinaremos também as influências interlinguais não intencionais, diferenciando-as de acordo com o idioma (inglês e/ou português) que serviu de base para a transferência.

6.1 Redução de ideias

Essa estratégia é ativada quando os aprendizes, ao depararem-se com uma lacuna lingüística, optam por encurtar sua sentença, simplificando ideias e utilizando menos palavras. Tomamos como exemplo a seguinte sentença, formulada por um participante do Grupo 1:

- (1) Ich denke dass **Doria war zu stark**⁸. Zum Beispiel, er hat die schöne Graffiti auf der “23 de Maio” geputzt. (Participante 1B)⁹

Em uma tradução livre: “Eu acho que Doria foi muito forte. Por exemplo, ele limpou os lindos grafites da ‘23 de Maio’”. Durante a entrevista, o participante explicou

⁸ Marcaremos em negrito os trechos dos exemplos que pretendemos focar na análise. Com exceção desse acréscimo, os todos os trechos serão reproduzidos como se apresentam no *corpus* original.

⁹ Os participantes identificados como 1A, 1B e 1C integraram Grupo 1, menos proficiente, enquanto os participantes 2A e 2B compuseram o Grupo 2.

que, na verdade, ele quis expressar que a ação de Dória foi muito forte, muito dura. Não sabendo como expressar “a ação de Doria”, o participante reduziu o sintagma apenas a “Doria”. O adjetivo utilizado por ele foi “stark”, que realmente significa “forte”, mas, assim como em português, pode assumir conotação positiva ou negativa, de acordo com o contexto em que está inserido. Assim expressar que “Doria foi forte” revela-se como uma sentença um tanto nebulosa, dotada de ambiguidade.

6.2 Uso de palavras “vazias”

Essa categoria consiste na substituição de uma palavra por outra, que conscientemente não expressa o que os aprendizes querem dizer, com o objetivo prioritário de concluir a oração, mesmo que isso implique em uma espécie de esvaziamento proposital de seu significado original para cobrir a falta do termo pretendido.

- (2) Ich habe eine Forschung gelesen, die sagt, dass Schmiererei oft mit Gewalt und Krime zu tun hat. Wie NYC und LA in 1990. Sie haben Schmiererei verboten, und die Stadt war mehr **Gesund** [sic], wenige Gewalt. (Participante 1B)

O participante do Grupo 1 expressou: “Eu li uma pesquisa que diz que pichação frequentemente tem a ver com violência e crime. Como em NYC e LA em 1990. Eles proibiram a pichação e a cidade estava mais saudável, menos violenta”. Na entrevista, o participante revelou que queria expressar que a cidade estava mais segura, porém não se lembrava do adjetivo equivalente em alemão (“sicher”). Consciente de que precisava dizer algo para completar a oração, optou pelo primeiro adjetivo que lhe surgiu à mente, que foi “gesund” (em português, “saudável”). Assim, diferente do primeiro caso, no qual a palavra implicava em uma certa ambiguidade, mas abrangia o valor semântico pretendido, aqui foi deliberadamente escolhido um termo cujos valores semânticos possíveis não substituem o que se pretendia expressar.

6.3 Transferência linguística

Como o próprio nome já revela, a transferência linguística é caracterizada pela transferência de elementos de outras línguas previamente aprendidas, com o objetivo de preencher a lacuna no conhecimento dos aprendizes. Essa transferência pode ser operada em nível morfológico, lexical ou sintático e não necessariamente se apresenta na transferência literal de um termo de uma língua para outra. Em vez disso, pode haver uma combinação de elementos prefixais e sufixais de um idioma sob a lógica da língua-alvo

ou vice-versa, ou expressões incomuns na língua-alvo que foram literalmente “traduzidas” da língua anterior, como é o caso abaixo:

- (3) Ich denke, Graffiti und “Pichação” sind beide Kunst, **im Sinn, dass** beide Ausdruckformen sind, die eine Sozialbedeutung haben (Participante 2B)

Esse participante do Grupo 2 quis expressar que “Graffiti e pichação são ambos arte, no sentido de que ambos são formas de expressão que possuem um significado social”. O foco aqui recai sobre o “im Sinn, dass”, utilizado como “no sentido de que”. Sem saber como exprimir essa estrutura na língua-alvo, o participante optou por reproduzir a expressão da língua portuguesa em sua literalidade, utilizando o substantivo “Sinn” (o equivalente para “sentido”) e a conjunção “dass”, que adquire o sentido de “que” ou “de que”. Entretanto, essa construção não é usual no alemão. “No sentido de que” não possui uma forma equivalente e inteiramente intercambiável no léxico da língua-alvo do aprendiz. Admitindo, portanto, que se trata de uma locução explicativa, uma alternativa possível seria utilizar conjunções explicativas do alemão (“weil”, “denn”). Nessa oração, especificamente, as conjunções conseguiriam comunicar o que o participante pretendia.

6.4 Empréstimos

Diferente da transferência linguística, o empréstimo opera pelo emprego de um termo na língua materna em sua integralidade, sem tentativas de traduzi-lo ou de torná-lo formalmente mais parecido com a língua estrangeira.

- (4) Ich mag Graffiti und ja, ich denke, dass Graffiti Straßenkunst ist. Für mich, Graffiti ist **“Quadros de arte”** ähnlich, aber es ist auf die Straße, und nicht in einer Galerie. (Participante 1B; aspas no original)

Essa sentença, em português, significa: “Eu gosto de grafite e sim, eu acho que grafite é arte de rua. Para mim, grafite é parecido com quadros de arte, mas é na rua e não em uma galeria”. Mais do que uma transferência, o aprendiz optou por reproduzir um termo do português sem alterações, apenas colocando-o entre aspas para indicar que não conhecia um termo correspondente em alemão.

6.5 Invenção de palavras

As palavras podem ser cunhadas com base em conhecimentos da língua-alvo ou com base naquilo que os aprendizes trazem de outros idiomas.

- (5) Es ist besser, in einer **Schmierereifrei** Stad zu leben. (Participante 1B)

Nesse exemplo, que pode ser traduzido como “É melhor viver em uma cidade livre de pichações”, foi criada a palavra “Schmierereifrei” por meio da junção de duas palavras alemãs, o que é um processo particularmente comum no idioma: Schmiererei (“pichação”) e o adjetivo “frei” (“livre”). Em alemão, tal adjetivo pode ser utilizado como sufixo, constituindo termos como “arbeitsfrei” (“livre de trabalho”), “schmerzfrei” (“livre de dor”) e “akzentfrei” (“livre de sotaque”), que realmente existem e são amplamente utilizadas pelos falantes de alemão. É com base na observação de fenômenos dessa ordem que muitas palavras são criadas na interlândia dos aprendizes, seja por uma generalização das regras da língua-alvo consciente ou não.

- (6) aber ein historisches Gebäude, zum Beispiel, hat eine andere Bedeutung: es ist ein Teil von der Geschichte, die allen **“zugangbar”** sein muss. Ich meine man muss mehr aufpassen, als würde man, mit einem Itau-Gebäude... (Participante 2B, aspas no original)

Outro exemplo bem interessante foi a criação do adjetivo “zugangbar”, que significaria acessível, por meio da junção do substantivo “Zugang” (“acesso”) e o sufixo “-bar”, muito conhecido por aprendizes brasileiros de alemão por geralmente substituir os sufixos em português que terminam em “-vel”. Esse adjetivo em alemão é “zugänglich”. O participante, portanto, quase expressou o vocábulo pretendido, uma vez que o sufixo “-lich” também é muito utilizado para formar adjetivos.

6.6 Uso de circunlóquios

Circunlóquio é o termo utilizado para designar o processo de utilizar palavras excedentes para exprimir algo de modo indireto ou para garantir que o enunciado foi realmente bem esclarecido. Uma metáfora constantemente utilizada na literatura especializada para se referir a esse processo (OXFORD 2011: 90) é a de “falar ao redor” daquilo que se quer expressar, tentando se aproximar cada vez mais do significado pretendido. Como exemplo, retomamos uma sentença que já foi comentada anteriormente:

- (2) Ich habe eine Forschung gelesen, die sagt, dass Schmiererei oft mit Gewalt und Krime zu tun hat. Wie NYC und LA in 1990. Sie haben Schmiererei verboten, und die Stadt war mehr Gesund, **wenige Gewalt**. (Participante 1B)

Consciente de que a substituição do termo “segura” pelo adjetivo “saudável” não conseguiria satisfazer totalmente as necessidades do que desejava exprimir, o participante adicionou também a informação “wenige Gewalt” (“menos violenta”), ou seja, adicionou

o antônimo da palavra que ele visava originalmente alcançar, para garantir que, com a combinação dessas duas estratégias, o item lexical faltante seria compreendido pelos interlocutores.

6.7 Quantificação das estratégias linguísticas utilizadas

Dentre todas as ocorrências significativas (estratégias e influências linguísticas não intencionais) que observamos nos enunciados do Grupo 1 (menos proficiente), foram identificadas 8 estratégias (29% das ocorrências coletadas desse grupo, que totalizam 27). Dessas 8 estratégias, 3 podem ser classificadas como estratégias de redução, enquanto as outras 5 se configuram como estratégias de realização, dividindo-se entre as seguintes categorias: 1 solicitação de ajuda, 1 pedido de verificação, 1 empréstimo, 1 circunlóquio e 1 invenção de palavra baseada nas regras da língua alemã.

Quanto ao Grupo 2, foram coletadas 14 ocorrências significativas, das quais foram identificadas 7 estratégias (50%), a saber: 3 usos de circunlóquios, 1 invenção de palavra, 1 empréstimo e 2 transferências linguísticas.

Para melhor visualização dos dados acima quantificados, os dispomos nos seguintes quadros:

	Total de ocorrências significativas (estratégias; interferências linguísticas não intencionais)	Estratégias de comunicação (%)	Interferências linguísticas (%)
Grupo 1	27	29%	71%
Grupo 2	13	53,8%	46,2%

Quadro 2: Total de ocorrências significativas dos Grupos 1 e 2

Estratégias de redução	Grupo 1 (total de 9 estratégias)	Grupo 2 (total de 7 estratégias)
Redução de ideias	2	0
Palavra vazia	1	0
Subtotal	3	0

Estratégias de realização	Grupo 1	Grupo 2
Transferência linguística	1	2
Empréstimos	1	1
Invenção de palavras	1	1
Uso de circunlóquios	1	3
Solicitação de ajuda	1	0
Pedido de verificação	1	0
Subtotal	6	7

Quadro 3: Quantificação das estratégias de redução e realização por cada grupo

O primeiro ponto a se observar no Quadro 2 é que o número de estratégias utilizadas pelo grupo mais proficiente é maior: 50% das ocorrências do Grupo 2 são estratégias, enquanto apenas 29% das ocorrências do Grupo 1 o são. Ademais, quase 50% das estratégias utilizadas pelo Grupo 1 foram de redução, enquanto o Grupo 2 não utilizou nenhuma - ao contrário, quase metade de suas estratégias pode ser classificada como circunlóquios, notadamente a mais complexa de todas as estratégias listadas acima, visto que consiste em tentar resolver os problemas comunicativos com base em uma maior articulação da língua-alvo.

Apesar de haver uma categoria própria para a transferência linguística, é válido recordar que outras categorias também permitem articulação de conhecimentos de outras línguas - como o empréstimo, que se vale justamente da transferência literal e sem qualquer tipo de modificação de itens lexicais de outras línguas, e a invenção de palavras, que pode seguir uma lógica intra- ou interlingual. As duas invenções de palavras coletadas, identificadas acima pelos números (5) e (6), seguem uma lógica intralingual. Todas as invenções de palavras que utilizam elementos de outros idiomas foram não intencionais, não podendo ser contabilizadas na quantificação de estratégias dos quadros acima, mas em outros números, que serão apresentados agora.

6.8 Influências interlinguais não intencionais

Somando-se as estratégias que articulam elementos de outras línguas (transferências linguísticas, empréstimos e invenção de palavras) e contrastando essa soma com as transferências linguísticas não intencionais, é possível perceber outra diferença: as

transferências linguísticas não intencionais possuem uma recorrência consideravelmente maior. Em relação ao Grupo 1, por exemplo, percebemos 2 transferências linguísticas intencionais diante de 18 não intencionais. Em relação ao Grupo 2, encontramos 3 transferências linguísticas intencionais em oposição a 10 não intencionais.

	Estratégias de comunicação que articulam elementos de outras línguas (transferências e empréstimos)	Transferências linguísticas não intencionais
Grupo 1	2	18
Grupo 2	3	10

Quadro 4: Influência interlinguais conscientes e inconscientes

As ocorrências que não se enquadram como estratégias são todas invenções de palavras e transferências linguísticas produzidas sem o controle do aprendiz, decorrentes da influência inconsciente de línguas previamente aprendidas.

No caso de aprendizes de terceira língua, é válido lembrar que essas influências podem vir da L1, da L2 ou podem decorrer de uma influência conjunta de ambas as línguas. Isso é possível porque determinadas construções ou itens lexicais, por disporem de semelhança formal no inglês e no português, podem ser aplicados de forma não controlada na língua-alvo. Citamos, como exemplo, a ocorrência **in meiner Meinung**, expressa por um participante do Grupo 2, que, apesar de ter tido o cuidado de utilizar a declinação correta, baseou-se na construção sintática do inglês e do português (“in my opinion” ou “em minha opinião”), enquanto no alemão a forma equivalente se traduz por “meiner Meinung nach”. No Grupo 1, por outro lado, destacamos a utilização dos itens **demokratik, Politik** (utilizado como adjetivo) e **Krime** (empregado como substantivo, equivalente a “crime” do português e do inglês), que operam por meio da adoção da letra K em substituição à letra C.

Como mostra o Quadro 5 abaixo, a maior parte dessas transferências não intencionais realizadas pelo Grupo 1 esteve relacionada à L1 e à L2 concomitantemente (44%), seguidas de transferências realizadas sob influência somente do português (33%) e, por fim, somente do inglês (22%).

Influências não intencionais	Grupo 1 (18 influências)	Grupo 2 (10 influências)
Do inglês e do português	44,45%	57,15%
Somente do inglês	22,22%	42,85%
Somente do português	33,33%	0

Quadro 5: Origem das transferências não intencionais utilizadas pelos grupos 1 e 2

Como exemplos de transferências exclusivamente do inglês, destacamos **wichtigest** (uma tentativa de se reproduzir o superlativo “o mais importante” através da união do adjetivo alemão “wichtig”, que significa “importante”, e do sufixo “-est”, que corresponde ao superlativo do inglês, enquanto em alemão o sufixo correspondente seria “-ste(n)”, o que resultaria em “wichtigsten”) e **Gebilden** (o participante afirmou na entrevista que desejava expressar “Gebäude”, que significa “prédio” em alemão, mas após refletir sobre o que foi escrito, acreditava que podia ter associado o termo à palavra em inglês, “building”).

No Grupo 2, a maior parte das influências não intencionais também pode ser creditada a ambas as línguas (57,14%), sendo seguida por influência decorrentes somente do inglês (42,85%). Por fim, não houve nenhuma influência exercida somente pelo português. Inferimos, portanto, que o Grupo 2 em nenhum momento foi influenciado inconscientemente por conhecimentos exclusivos da língua materna, como foi perceptível no caso do Grupo 1.

Logo, o Grupo 2 não só utilizou mais estratégias ativas de solução de problemas, optando por circunlóquios e tentativas de esclarecimento baseados na língua-alvo, como também se apoiou de forma automatizada mais em conhecimentos da L2 do que da L1, ao contrário do Grupo 1.

Gostaríamos de finalizar esta seção reforçando que, durante a entrevista, os participantes deixaram claro que pensavam estar expressando esses termos de acordo com a norma culta do alemão, estando essas ocorrências de invenção de palavras fora de seu controle e de sua intenção. Por esse motivo, voltamos a repetir, essas ocorrências não foram contabilizadas como estratégias de aprendizagem, cujas intenções e deliberações por parte do aprendiz precisam ser claras e bem delineadas.

7 Considerações finais

A presente pesquisa foi realizada com um número reduzido de participantes. Além disso, há de se considerar também que os estudantes que acompanhamos possuem suas particularidades, estão inseridos em contextos de ensino específicos e, como qualquer estudante de línguas, também trazem suas crenças que individualizam sua aprendizagem. Por isso, acreditamos que seria apressado generalizar os resultados e formular conclusões mais abrangentes sobre o uso de estratégias de comunicação e influências interlinguais. No entanto, julgamos que, das análises empreendidas neste estudo, podem derivar novas hipóteses sobre a aprendizagem de LE que precisam ser verificadas em outras pesquisas, com escopo maior, para averiguar se elas podem ser expandidas a outros casos e contextos. Desse modo, gostaríamos de chamar a atenção para os seguintes resultados da nossa investigação:

Primeiro, pôde ser inferido que os alunos em nível mais avançado utilizaram mais estratégias de realização, enquanto os alunos menos proficientes adotaram mais estratégias de redução, o que pode ser relacionado à crescente segurança que o estudante desenvolve durante sua trajetória de aprendizagem de língua estrangeira. Assim, o contraste entre o número de estratégias de redução e de realização utilizadas pelos dois grupos indica que, durante o processo, essa segurança que passa a mediar a relação do aprendiz com a língua-alvo se reflete no tipo de estratégias que ele utiliza durante esse percurso.

Em segundo lugar, é possível depreender que essa segurança que o aprendiz começa a cultivar durante seu processo de aprendizagem também se torna um fator determinante para que ele possa se aventurar e se arriscar mais pelos aspectos intralinguais dessa língua - deixando de lado um pouco os recursos interlinguais -, realizando hipóteses com prefixos e sufixos da própria língua-alvo, testando palavras e criando novos termos com o objetivo de se fazer entender. Isso pode ser notado no uso de circunlóquios, que se apresentou mais comumente entre os aprendizes mais proficientes. Essa experimentação na língua-alvo, inclusive, não fica restrita ao nível da sintaxe, mas também ocorre no nível morfológico, como vimos nas ocorrências **Schmierereifrei** e **zugangbar**.

Em terceiro lugar, as influências interlinguais não intencionais foram consideravelmente mais recorrentes do que as transferências intencionais, o que foi

observado em todos os participantes, independente do nível de proficiência. Isso se relaciona com a afirmação de Selinker (2014: 229) de que falantes não-nativos com sintaxe gramaticalizada complexa ainda possuem sistemas fonéticos, sintáticos, semânticos e pragmáticos divergentes. Afinal, como Selinker (2014) pontua em todo seu texto, a interlíngua se desenvolve, mas continua se mantendo como um sistema idiossincrático próprio. Podemos relacionar esse resultado também com o modelo de fatores de Hufeisen (2010) que apresenta a transferência linguística como um dos fatores específicos da aprendizagem de línguas, estando presente em diferentes momentos de qualquer processo de aprendizagem.

Acreditamos que os resultados de nossa pesquisa contribuem também para o reconhecimento da necessidade do ensino de estratégias na sala de aula, um aspecto importante na metodologia de ensino. Afinal, a apropriação de estratégias de comunicação mobiliza não somente conhecimentos linguísticos, mas outras esferas do saber sem as quais não é possível desenvolver a competência comunicativa. Além disso, Schäfer (2013), investigando o papel da gramática aos olhos de alunos de alemão, afirma que os estudantes perpassam seu processo de aprendizagem carregados de crenças, que também são decisivos para sua aprendizagem, exercendo influência sobre sua performance na língua-alvo. Segundo a autora, “para atuar sobre as crenças é também imprescindível que se ceda espaço nas aulas para os alunos tomarem contato e testarem novas estratégias de aprendizagem” (SCHÄFER 2013: 211).

Por fim, gostaríamos de reforçar a posição de Oxford (2011) e afirmar que as estratégias de comunicação não servem somente para movimentar a interlíngua, mas também para proporcionar novos conhecimentos. O alemão dispõe de procedimentos de formação de palavras muito produtivos, de acordo com os quais podemos unir palavras e formar outras totalmente novas, muitas vezes únicas e sem equivalência em outros idiomas. Portanto, é exatamente por esse caminho que o aprendiz se faz entender: tecendo hipóteses e juntando palavras que, vez ou outra, podem formar vocábulos que realmente existem - ou que não existem, mas acabam atendendo melhor às intenções do aprendiz do que qualquer outro termo, como foi o caso do uso de **Schmierereifrei** -, configurando processos autônomos de expressão de palavras com as quais nunca se teve contato. A criatividade do aprendiz no trabalho com a língua é algo que, desde o início do processo de aprendizagem, deve ser incentivado, não só para que nós, professores e pesquisadores, possamos apreender o que está presente na interlíngua dos aprendizes, mas para que desde

o início eles se sintam capazes de se apoderar da língua, experimentá-la e articulá-la com outros conhecimentos, pois acreditamos que seja este o caminho para uma real apropriação de um idioma - e de qualquer outro conhecimento que um dia, porventura, tentemos adquirir.

Referências bibliográficas

- BIMMEL, P. Lernstrategien. Bausteine der Lernerautonomie. *Fremdsprache Deutsch*, n. 46, 2012, p. 3-10.
- _____; RAMPILLON, U. *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Fernstudieneinheit 23. München/Berlin: Langenscheidt, 2000.
- BRITO, P. *Aprendizagem de mais de uma língua estrangeira: A influência da língua precedente*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.
- COHEN, A. D. *Second language learning and use strategies: clarifying the issues*. Working paper. Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota, Minneapolis, MN, 1996. Disponível em: <<http://carla.umn.edu/resources/working-papers/documents/SecondLanguageLearningUseStrategies.pdf>> Acesso em 10.03.2018.
- CONSELHO DA EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA, 2001.
- EDMONDSON, W. J.; HOUSE, J. Lersprachenanalyse. In: _____. *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: A. Francke Verlag, 2006, p. 214-237.
- FAERCH, C.; KASPER, G. Plans and strategies in foreign language communication. In: _____ (org.). *Strategies in Interlanguage Communication*. New York: Longman, 1983, p. 21-60.
- FERRARI, B. A influência do inglês no processo de ensino/aprendizagem de alemão por aprendizes brasileiros de terceiras línguas: Abordagens e métodos de investigação. *Pandaemonium Germanicum*, v. 17, n. 24, 2014, p. 175-197.
- FUNK, H. Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache – Unterricht. In: KRUMM, H. et al. (org.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, v. 1. Berlin/New York: de Gruyter, 2010, p. 943-944.
- GRILLI, M. A abordagem contrastiva no ensino de alemão após inglês e os desafios da graduação em Letras. In: UPHOFF, D. et al. (org.). *O ensino de alemão em contexto universitário: modalidades, desafios e perspectivas*. São Paulo: Humanitas, 2017, p. 145-167.
- JASINSKI, P. Transferência lexical na aquisição de terceira língua. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.
- HUFEISEN, B. Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens - Faktorenmodell 2.0. In: BOGNER, A.; EHLICH, K.; EICHINGER, L. (org.). *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, Band 36: Intercultural German Studies. München: Iudicium, 2010, p. 200-207.
- _____; MARX, N. Mehrsprachigkeitskonzepte. In: KRUMM, H. et al. (org.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, v. 1. Berlin/New York: de Gruyter, 2010, p. 826-832.
- KASPER, G. Kommunikationsstrategien in der interimsprachlichen Produktion. *Die Neueren Sprachen*, v. 8, n.6, 1982, p. 578-600.
- KRASHEN, S. D. The Monitor Model for Second-Language Acquisition. In: GINGRAS, R. C. (org.) *Second-Language Acquisition & Foreign Language Teaching*. Washington: Center for Applied Linguistics, 1978, p. 1-26.

- MARX, N.; MELHORN, G. Analyse von Lernaltersprache. In: CASPARI, D. et al. (org.) *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2016, p. 297-306.
- OXFORD, R. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle, 1990.
- _____. *Teaching and researching language learning strategies*. London: Pearson Education, 2011.
- RODRIGUES, C. Estratégias de comunicação em uma língua estrangeira. A perspectiva da sala de aula. *Linguagem & Ensino*, v. 2, n. 1, 1999, p. 11-35.
- SANTOS, G. *Deutsch als Fremdsprache nach Englisch in Brasilien*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.
- SCHÄFER, A. C. A gramática alemã sob a perspectiva de seus aprendizes: crenças discentes e estratégias de aprendizagem. *Pandaemonium Germanicum*, v. 16, n. 21, 2013, p. 190-213.
- SCHNEIDER, M. N. Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural. *Contingentia*, v. 5, n. 1, 2010, p. 68-75.
- SELINKER, L. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, v. 10, n. 3, 1972, p. 209-231.
- _____. Interlanguage 40 years on. Three themes from here. In: HAN, Z.; TARONE, E. *Interlanguage: Forty years later*. Amsterdã: John Benjamins Publishing Company, 2014, p. 221-246.
- SPIEGEL, C. Argumentieren schriftlich – mündlich: Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In: BEHRENS, U.; ERIKSSON-HOTZ, B. *Sprachliches Lernen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit*. Bern: hep verlag, 2011, p. 35-54.
- SPIEGEL Online. *Graffiti in Sao Paulo: Krieg der Zeichen*. Disponível em <<http://www.spiegel.de/fotostrecke/graffiti-in-sao-paulo-krieg-der-zeichen-fotostrecke-147105.html>> Acesso em 04.03.2018.
- WESTHOFF, G. Lernstrategien - Kommunikationsstrategien - Lerntechniken. In: BURKHARDT, A; STEGER, H; WEIGAND, H. (orgs.) *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*. Bd. 19.1. Berlin/New York: de Gruyter, 2001, p. 684-692.

Recebido em 14 de março de 2018
Aceito em 17 de junho de 2018